



АНАЛОГИЯ, *или обнаружение подобия явлений*

В обычном смысле слова АНАЛОГИЯ (греч. Analogia — соответствие, соразмерность) — это нахождение сходства между предметами и явлениями в каком-либо отношении. Использование аналогий при чтении научных книг является основой для выдвижения догадок, гипотез, умозаключений. Аналогия в этом случае позволяет переносить знания об одном предмете на другой. Достоверность вывода возрастает, если между предметами устанавливается сходство не по внешним, а по существенным признакам. Аналогии включают в систему научного мышления, например, при моделировании. Вместе с тем, аналогия широко используется при чтении художественной литературы как одна из составляющих образного мышления.

В литературном произведении, как и в реальной жизни, мы имеем дело с множеством явлений. Когда путем размышлений, ассоциаций, сравнений приходим к установлению по каким-либо признакам сходства явлений, мы производим аналогию. (Курьезный пример поисков аналогий нам привел А.Чехов в рассказе "Лошадина фамилия". Герои его искали прямого сходства фамилии с лошастью. И все неудачно. А правильная аналогия в данном случае была опосредованной. Искомая фамилия оказалась — Овсов.)

Петербургский ученый А.М. Левидов, автор книги "Литература и действительность", обратил внимание на определенное сходство между Чацким и Чичиковым в том аспекте, что они оба не находят другого выхода, как требовать себе карету, бежать куда-нибудь подальше. В том и другом случае их бегству предшествовала сплетня. И там и там она фантастически росла. Ситуации явно совпадают. Однако они совпадают только в конкретности. Что касается сущности этих явлений, то она далеко не идентична. Как говорит пословица: если два человека делают одно и то же, то они делают не одно и то же. Чацкий бежит из Москвы, потрясенный, ошеломленный тем, что увидел здесь. Чичиков же бежит, чтобы не быть пойманным с поличным. В этом примере аналогия произведена по сходству внешних проявлений. В иных произведениях и иных случаях она может быть установлена по сходству сущности, по тому, что не лежит на поверхности. Так, Добролюбов, отметив разницу

личностных характеристик героев, обнаружил внутреннее родство Рудина, Печорина, Евгения Онегина и ряда других персонажей классической русской литературы на том основании, "что над всеми этими лицами тяготеет одна и та же обломовщина, которая кладет на них неизгладимую печать бездельничества, дармоедства и совершенной ненужности на свете".

Нахождение сходства между персонажами разных произведений и разных авторов — наиболее часто встречающийся вариант читательских аналогий.

Другим распространенным вариантом возникающих в процессе чтения художественной литературы аналогий является нахождение сходства личности самого читателя, или других известных ему людей, с личностью литературного героя. Макар Девушкин, персонаж повести Достоевского "Бедные люди", сравнивая себя с Самсоном Выриным ("Станционный смотритель" Пушкина) в письме пишет: "Живешь и не знаешь, что под боком там у тебя книжка есть, где вся-то жизнь твоя как по пальцам разложена... Ведь я то же самое чувствую, вот совершенно так, как и в книге. Да я и сам в таких же положениях подчас находился, как, примерно сказать, этот Самсон Вырин, бедняга. Да, сколько между нами-то ходит Самсонов Выриных, таких же горемык сердечных!". Близкую этой мысль высказал современный писатель В. Приемыхов в предисловии к книге "Двое с лицами малолетних преступников": "Я люблю Пятнадцатилетнего капитана, Гека Финна, капитана Сорви-голова только за то, что они напоминают мне какого-нибудь Ваську, Петра или меня самого".

В этом плане большую роль играют персонажи классических произведений, ставшие нарицательными. Посредством их характеризуют реальных людей. Горький говорил: "Всякого луна мы называем — Хлестаков, подхалима — Молчалин, лицемера — Гартюф, ревнивца — Отелло и т.д.". Но для того, чтобы найти сходство, разумеется, надо знать объекты сравнений, суметь разглядеть в них схожие черты.

Большое значение для актуализации аналогий имеют те конкретные обстоятельства, в которых находится читатель. В воспоминаниях Маршака есть эпизод, рассказывающий о его восприятии повести Пушкина "Дубровский". Он читал ее как раз в тот период, когда помещик Ляковский жестоко обманул его отца. И в сознании юноши незаметно слились помещик Троекуров с помещиком Ляковским, а Владимир Дубровский — с его отцом.

"Правда,— пишет Маршак,— отец не стал атаманом разбойников и ничем не отомстил вероломному подполковнику, но события, происшедшие в действительности, и эпизоды пушкинской повести так тесно переплелись между собой, что и до сих пор живут в моей памяти рядом". Можно допустить, что в другое время и при других жизненных обстоятельствах такого "переплетения" пушкинских героев с реальными людьми в аспекте обмана могло бы и не возникнуть.

Сказывается на возникновении аналогий и внутреннее состояние читателя в момент восприятия, опыт его переживаний. Показателен в этом плане пример, изображенный в романе немецкого писателя У. Плещдорфа "Новые страдания юного В." Молодому человеку конца 20 века попался роман Гете "Страдания юного Вертера". Просмотрев роман и увидев, что и лексика в нем устаревшая, и поведение героя совсем не похоже на современное, и атрибуты жизни совсем иные, читатель сделал вывод: "Чушь одна". Но прошло время, этот юноша влюбился, и любовь оказалась не разделенной, как у Вертера. И вот тут-то рука юноши снова потянулась к книге Гете. Сходство положения и душевных переживаний, застенчивая нежность соединили героя романа Плещдорфа с героем романа Гете. Впечатление оказалось потрясающим. Стремление разобраться в переживаемой драме и явилось в данном случае стимулирующим фактором обращения юноши к отвергнутой им ранее книге.

По тонкости читательских аналогий мы можем судить о художественной одаренности читателя, его культуре. Примечателен факт из воспоминания Чарли Чаплина. На заре своей артистической деятельности он впервые осмелился попросить работу, отвечающую его призванию. Свое душевное состояние при этом он сравнил с состоянием героя Диккенса: "Я почувствовал себя как Оливер Твист, попросивший добавки". Проведенная им аналогия красноречивее всяких других объяснений говорит о самочувствии Чаплина, обратившегося с личной просьбой маленького человека к вышестоящему лицу. Аналогия помогла одаренному юноше выразить себя через художественный образ. Сказалось глубокое знание и прочувствование им романа Диккенса, способность к психологической идентификации с литературным героем.

Приведенные примеры аналогий взяты нами из взрослой литературы и произведены взрослыми людьми. Это не означает, что читающие дети не способны на подобные открытия. **В рамках сво-**

его читательского багажа уже двухлетние дети проявляют способность к нахождению параллелей. Одна мама рассказывает, что ее малыш, увидев на книжной картинке Мука из сказки Гауфа, воскликнул: "Ой, смотри, нос как у Буратино?". На примитивном уровне находить сходство между реальным предметом и изображенным в книге способны даже дети, еще не умеющие говорить. Мама читает малышу: "Уронили мишку на пол", и тот, сообразив сходство, приносит из соседней комнаты плюшевого мишку. У трехлетних детей обнаружена способность к установлению аналогий между персонажами и реальными людьми уже на уровне характеристик. Как рассказывает профессор Н.Е.Добрынина, ее внуки, Анна и Кирилл, слушая сказку С.Михалкова "Три поросенка", нашли сходство Нуф-Нуфа с Анной, а Ниф-Нифа с Кириллом. А когда бабушка спросила: "А я — волк? Они ответили: "Нет, ты Наф-Наф".

Чем старше ребенок, чем обширнее репертуар прочитанных им книг, тем больше предпосылка для возникновения аналогий. У вдумчиво читающих младших школьников в отзывах и суждениях можно встретить довольно глубокие сравнения. Так, третьеклассница, прочитавшая сборник сказок Андерсена, заметила внутреннее сходство между Гердой из сказки "Снежная королева" и Элизой из сказки "Дикие лебеди". Хотя эти героини внешне и по возрасту различны, как различны и те обстоятельства, в которых они действуют, но между ними много общего. И не только в том, что они обе спасли дорогих им людей. (Герда спасла друга, Элиза — братьев). Та и другая проявили мужество и волю в преодолении препятствий на пути к цели, готовность к самопожертвованию во имя других. Именно на эту общность характеров героинь Андерсена и указала девочка. Такого рода аналогии свидетельствуют о глубоком восприятии прочитанных произведений и о способности читателей к размышлениям над явлениями, лежащими за рамками непосредственного восприятия.

Изучение детских читательских впечатлений у людей, ставших позже талантливыми писателями, показывает, что они довольно рано проявили способность к нахождению существенных аналогий между читаемыми произведениями и реальной жизнью. Размышления над литературным произведением и окружающей действительностью сливались у них нередко в единый процесс. Литература, соотнесенная с жизнью, становилась ключом к познанию людей и социальных явлений. Одно из подтверждений этому мы

нашли в опыте детского чтения Горького. Читая повесть О.Бальзака "Евгения Гранде", подросток обнаружил, что герой повести, старик Гранде, во многом похож на его собственного деда Каширина. Их объединяла скупость, мелочность, жестокость. Вместе с тем, повесть помогла мальчику глубже понять своего деда, увидеть в нем то, чего он раньше не видел, не знал в нем. Важно заметить, что книги открывали будущему писателю не только характеры окружающих людей и тайны их взаимоотношений. Они открывали ему вместе с тем законы литературы, вырабатывали критерии оценки художественных произведений. В повести "Детство" он рассказал, что был в ту пору очень увлечен романами Дюма-отца. Он "глотал" их один за другим. Это невольно заставляло его сравнивать прочитанные книги. Вскоре он понял, что они однообразны. О любви все герои, мужчины и женщины, говорили одними и теми же словами. "Это однообразие, — пишет Горький, — становилось не только скучным, но и возбуждало смутные подозрения". Смутные подозрения касались художественной состоятельности прочитанных романов, верности отражения в них социальной действительности и психологии людей.

Аналогии, зарождающиеся в сознании читателя в процессе восприятия, открывают путь к самопознанию. При сравнении себя с литературными героями, при обнаружении сходства, возникает "эффект узнавания". Порой он поражает читателя, как, например, поразила юного Чуковского обнаруженная им идентичность его самого с героем повести Чехова "Моя жизнь". "Мне почудилось, — говорит он, — будто эта жизнь и вправду моя, словно я прочитал свой дневник, жизнь неприкаянного юноши девяностых годов. И рассказ "Володя" был весь обо мне, так, что даже стыдно было читать его вслух".

Говоря об аналогии как элементе культуры чтения, надо отметить, что существуют литературные жанры, специально рассчитанные на установление аналогий. К ним относятся басни, притчи, мифы — жанры, в основе которых лежат аллегии, то есть иносказания, содержащие намеки на что-либо другое. В баснях, например, под видом животных изображаются люди с их пороками: лицемерием, ханжеством, жадностью, тупостью. В притчах изображаются конкретные события, имеющие обобщающий характер, и каждый думающий читатель способен перенести их смысл на свою жизнь и жизнь окружающих людей. То же самое можно сказать и о мифах, герои которых — греческие боги, олице-

творяющие определенные человеческие качества — мудрость, силу, воинственность, трудолюбие и т.д. Сравнивая реальных людей с теми или иными богами, читатели находят и в реальных людях аналогичные черты.

Читательскую способность при восприятии произведений отбрасывать конкретность и находить общность в абстрактном А.М. Левидов назвал "подстановкой". С этой точки зрения большинство примеров аналогий, приведенных выше, есть не что иное, как подстановка. Целый букет подстановок мы обнаружили в отзыве ученика третьего класса на сказку Ф. Зельтона "Бемби". В матери и отце олененка Бемби мальчик узнал своих собственных папу и маму, а в состоянии опадающих осенью листьев — грусть и печаль старых людей, прощающихся с жизнью, в себе же он нашел что-то от лягушонка. С полным правом мы можем назвать подстановкой и следующее сочинение его сверстника, в котором сравнивается Золушка с Гадким утенком: "Оба сначала были несчастны, их не любили, с ними плохо обращались, но они терпели. Но в конце обоим улыбнулось счастье. Они оказались лучше всех". Чтобы произвести такого рода аналогию, ребенок должен был, прежде всего, перенести страдания и радости утенка на человека, отбросить конкретность, различающую героев, сравнить их друг с другом, найти одинаковые черты и сходство судеб.

Путь ребенка от простых аналогий к подстановке — трудный путь. Преодолевают его только думающие читатели. Иногда подстановка удается читателю лишь в результате неоднократного перечитывания произведения. Пример такой "удачи" мы встретили в рассказе М.Бременера "Толя-Трилли". Речь в нем идет о мальчике, которому довелось в фильме по рассказу А. Куприна "Белый пудель" играть роль барчука Трилли. Сначала мальчик у себя с персонажем ничего общего не находил. Трилли капризный, взбалмошный, истеричный. Играющий эту роль мальчик — совсем другой: выдержанный, спокойный. Однако, по мере углубления в характер барчука, мальчик все больше и больше начинал осознавать, что между ними больше сходства, чем различия. Различия оказались только внешние, а сходство — внутреннее. Тот и другой — закоренелые эгоисты. Нелегкий путь к подстановке, проделанный отчасти и с помощью режиссера, оказался у начинающего актера путем к исправлению самого себя. Подобные ситуации можно найти и в рассказах других писателей: "Прощай, Миледи" М. Имбрагимбекова, "Дик Сенд" Е. Масс, "Старый мореход" В. Драгунского.

В каждом из них показано, как рождается и углубляется в сознании читателя сходство персонажа с живым человеком.

Говоря об аналогиях, надо подчеркнуть одну характерную их черту: они всегда приблизительны и никогда не тождественны объекту. По какому бы признаку аналогия не производилась, она схватывает предмет лишь частично. Это во многом объясняет тот факт, когда одна и та же книга, даже конкретный персонаж или отдельный случай, изображенный в литературе, способны вызывать разные аналогии у разных людей. Предусмотреть их заранее невозможно. Неисчерпаемость аналогий обеспечивает долгую жизнь классическим произведениям, которые читаются и перечитываются многими поколениями людей. Нахождение аналогий — один из важнейших побудительных мотивов чтения. Вот почему развитие у детей аналогового мышления на материале литературы — составная часть педагогики чтения.

В арсенале библиотечной методики можно встретить приемы, специально нацеленные на активизацию разного рода читательских аналогий. Среди них задания на поиски общего в литературных героях. Интересный пример игры с такого рода заданиями мы обнаружили в опыте петербургского школьного библиотекаря Татьяны Андреевой. Игра названа ею "Брейн-ринг". Детям предлагается ряд пословиц, в соответствии со смыслом которых надо подобрать известных детям персонажей. Например: "Смелость города берет", "Золото и в грязи блестит", "Дружное стадо и волк не берет", "И нашим, и вашим за копейку спляшем". Характерен и другой прием: библиотекарь называет ряд произведений, имеющих сходство в каком-либо отношении, и вставляет в этот перечень инородное. Задание детям — объяснить, есть ли что-то общее в этих произведениях, и обнаружить среди них лишнее. По этому же принципу строится цепочка персонажей. Например: Гингема, Урфин Джюс, Баба-яга, Буратино: кто в этой компании лишний и почему? Ту же цель преследует задание: продолжить перечень названных персонажей по принципу сходства: Капитан Врунгель, Мюнхгаузен, Незнайка — кто еще?

На более глубокие читательские аналогии нацеливают детей библиотекари города Озерска Челябинской области, разработавшие программу "Читаем, думаем, творим", в которой большое место занимают обсуждения литературных произведений с детьми младшего школьного возраста. Разрабатывая вопросы к разным произведениям, авторы считают необходимым создавать "пере-

кликну" между ними. Так, обсуждая рассказ А. Куприна "Белый пудель", они предлагают детям вспомнить рассказ писателя Н. Гарина-Михайловского "Тема и Жучка", найти то общее, что роднит их, сравнить нравственные позиции героев, их поведение в сходных ситуациях, высказать к ним свое отношение. Возникшее в последние годы новое направление в работе библиотек, названное библиотерапией, во многом строится на личностных аналогиях. В ее основе лежит установка на развитие у читателей способности соизмерять свой внутренний мир духовным миром персонажей литературных произведений, черпать у них жизнестойкость, находить в них поддержку в решении жизненных и психологических проблем.

ЛИТЕРАТУРА:

Асмус В.Ф. Аналогия // Избранные философские труды: В 2 Т.: Т.1.— 1969.— С.301-307.

Левидов А.М. Жизнь художественного образа // Литература и действительность. — Л.: Сов. писатель, 1987. — С. 317-346.



АССОЦИАЦИЯ

как элемент образного мышления

Ассоциация (от лат. association — соединение) — в наиболее общем значении — любая установленная функциональная связь между двумя или более элементами, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого. Явления могут сближаться и образовывать прочные связи в силу их смежности, сходства или контраста. Психофизиологической основой ассоциации является условный рефлекс, который возникает самопроизвольно в ответ на стимул. В момент ассоциации сознание возвращается к своей подсознательной основе, обновляя взаимосвязи, обретая доступ к новым образам и энергиям.

Различают ассоциации управляемые и свободные. Ассоциации, рожденные в рамках выполнения специальных тестов, инструкций, называют управляемыми. Свободная ассоциация — это любая, автоматически возникающая реакция на слово, мысль, идею, предмет.

Ассоциации, как и аналогии — элементы образного мышления. Каждый человек несет в себе достаточно интенсивный и плотный материал ранних впечатлений, актуализация которых может произойти в любой момент. Чем богаче жизненный и эмоциональный опыт человека, активнее воображение, тем богаче его ассоциации. С опытом мозг человека становится огромным складом воспоминаний и вымыслов, доступ к которым всегда открыт. И что бы ни произошло, воображение мгновенно извлекает из этого склада что либо сходное или противоположное и воплощает это в мелькнущих образах. Особенно богаты и неожиданны ассоциации у художественно одаренных людей. В романе "Мартин Иден" Джек Лондон показал, как возникают ассоциации у талантливой писателя: "Делалось это совершенно произвольно, и каждому событию реальной жизни неизменно сопутствовали картины, создаваемые фантазией. Эти видения были отголоском всего того, что пережил некогда Мартин, всего, что он видел и вычитал из книг, и они постоянно, наяву и во сне, теснились в его мозгу".

Читательские ассоциации — это реакции на слово, образ, название книги, произведение или литературный жанр в целом. На-

пример, психолог И.В.Вачков в своей книге "Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку" (2001 г.) приводит ассоциативный ряд, который возникает в сознании детей младшего школьного возраста на само слово "сказка": "детство", "теплота", "бабушка", "радость", "вымысел", "страшно". При чтении художественного произведения ассоциации могут неожиданно возникать при восприятии отдельного слова. Они могут появляться и как реакция на имя автора книги. Иван Бунин вспоминал, как при упоминании имени Лермонтова в его сознании мгновенно возникали картины снежной вершины Казбека, Дарьяльского ущелья, долины Грузии, где шумят "обнявшись, точно две сестры, струи Арагвы и Куры", облачной ночи в Тамани, дымной морской синевы, в которой чуть белеет вдали парус.

Ассоциации могут идти и в обратном направлении: от реальной действительности — к литературным произведениям. Так, у ребенка, пришедшего в Таврический сад, мгновенно в памяти возникает "Мойдодыр" К.Чуковского. При упоминании улицы Басейной — встает образ человека Рассеянного, персонажа стихотворения С.Маршака. У начитанных петербуржцев "Давно стихами говорит Нева, строкою Гоголя ложится Невский, о Блоке вспоминают Острова, а по Разъезжей бродит Достоевский". У людей, не читавших произведения упомянутых авторов, этих ассоциаций не возникает.

При выборе книг ассоциации могут и обмануть читателя, когда он ожидает от книги одного, а она оказывается совсем о другом. Как это случилось, например, с писателем Юрием Олешей в детстве. Увидев на картинках книги львов, слонов, змей, он ждал событий "страшных, загадочных, кровавых". А когда стал читать, то "вместо событий начиналась какая-то скучная история о том, как музыканты никак не могли рассесться, чтобы начать, наконец, играть". Книгой оказались басни Крылова.

Из множества ассоциаций выделяют ассоциацию первую, мгновенно возникающую в ответ на стимул, и реакцию отдаленную — стоящую в перечне ассоциаций в конце. Первая ассоциация — интуитивно возникающая, наиболее точно характеризует непосредственное восприятие читателя, ибо в ней нет места обдумыванию. Она выражает личностные связи одного явления с другим. Марина Цветаева, вспоминая о своих детских впечатлениях от поэзии Пушкина, рассказала об ассоциациях, какие возникли у нее при чтении строчки "Подруга дней моих суровых, голубка

дряхлая моя" из стихотворения "К няне". При слове "голубка" ей представился голубиный двор, где гуляют эти птицы. Среди них белые, похожие на мамину муфту: рыхлые, пушистые. Так мама муфта и няня Пушкина (голубка) соседствовали в ее сознании рядом всю жизнь, как говорила Марина: "Вошли в состав". Интересна и другая ее ассоциация, связанная с поэзией Пушкина. Стихотворная строчка: "Что-то слышится родное в долгих песнях ямщика" мгновенно вызывала в ее сознании строчку народной песни "Вы очи, очи голубые, зачем сгубили молодца?". Она объясняла это так: "Я знаю, что "Вы, очи-очи голубые" — не Пушкин, но тогда я этого не знала и сейчас внутри себя... не знаю, потому что "разрываю сердце мне" и "сердечная тоска", дорога и дорога, разлука и разлука, любовь и любовь — одно. Все это называется Россия".

Интересный опыт изучения ассоциаций у старшеклассников мы нашли в книге петербургских учителей И.А. Мухиной и Т.Я. Ереминой "Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта" (2002). Прочитав ученикам стихотворение В.Маяковского "Ночь", словесник дает задание на протяжении 8 минут записать свои впечатления, которые возникли произвольно, и записать их. Вот некоторые записи:

Хочется дать другое название стихотворению — "День", то есть возникает вопрос, почему так названо. После чтения возникло стремление к тишине, к покою, потому что передано слишком много яркости, шума. У Маяковского представление о ночи расходится с нашим: ночью для него только все и начинается.

Считала цвета: багровый, белый, зеленый; "дукаты" — это золотой, "горящие" — это красный, желтый, синий, "огни", "пестрый" — и это общее впечатление. Если нарисовать, будет смешение всех ("крыло попугая"). Задала себе вопрос, почему так все многоцветно и запутанно... Цвета гиперболичны, фантастичны, нереальны.

Стал отстукивать для себя ритм стихотворения, потому что он кажется очень резким.захотелось переделать вообще в марш.

А вот ассоциации Лены Д. на стихи Маяковского в целом, выраженные стихотворной строчкой: "Трубы", "банки", "стекла", "склянки", воздух", "дух", "пожар", "смятенье".

Приведенные реакции школьников на стихи Маяковского, хотя и являются свободными, то есть никакими правилами не ограниченными, тем не менее их можно отнести к управляемым, так

как они были названы по заданию учителя. Учитель на основе ассоциаций ("пробы состояний") сделал вывод о первой реакции на стихи поэта, что дало ему основу для размышлений, в каком аспекте строить дальнейшие уроки по творчеству поэта. В частности, полученный материал был использован для последующего разговора о неслучайности возникших образов-картин. Ассоциации дают возможность определить, образное или логическое мышление доминирует в сознании читателя. Особенно показательно в этом плане объяснение самими читателями их собственных ассоциаций. Например, ассоциацию образа Пушкина, возникшую у школьницы в виде многогранника, она объяснила тем, что Пушкин как алмаз, его творчество переливается разными гранями.

Близки к ассоциациям по характеру возникновения — реминисценции и парафразы. Реминисценции — это смутные воспоминания, отголоски чего-нибудь в сознании человека. Парафраз — переложение речи на другие слова. Например, в повести Тургенева "Ася" есть отголоски романа Пушкина "Евгений Онегин", в творчестве Анны Ахматовой можно обнаружить библейские реминисценции. Переименование, или дословное цитирование одного произведения при восприятии другого произведения или жизненного факта — часто встречающийся прием, характеризующий духовный портрет читателя, передающий его состояние и настроение, способность выразить себя через творчество другого.

Ассоциации в системе руководства детским чтением актуализируются для диагностики личностного, альтернативного восприятия прочитанного произведения или его определенной части. В этом случае читателю предлагают спонтанно в строгом ограничении времени записать или высказать устно то, что произвольно возникло в его сознании в связи с именем автора, образом, словом и т.д. Этим они дают толчок для работы воображения и тем самым содействуют разворачиванию творческого процесса деятельности каждого. Ценность этого приема состоит в том, что индивидуализация работы сохраняется даже при наличии большого числа участников. Произведенный продукт первых впечатлений обычно подвергается рефлексии и самокоррекции. В случае коллективной деятельности происходит афиширование подчас парадоксального личного опыта участников, что ведет к пониманию ими закономерности разных взглядов на один и тот же предмет, придания ему разных смыслов. Эта деятельность творчески обогащает детей, открывает им ценность разных восприятий одного и того же произ-

ведения, а руководителю чтения помогает конкретизировать влияние литературы на духовный мир личности.

Работа с ассоциациями в детской библиотеке — это своего рода игра, используемая библиотекарем для диагностики и активизации читательского развития детей, для оживления диалога с ними. Так, для изучения вопроса, какие литературные персонажи знакомы читателям, им предлагается выстроить ряд ассоциаций, возникающих при упоминании имени того или иного героя произведения. Ассоциации могут быть зрительные, слуховые, тактильные. Библиотекарь называет имя героя, дети откликаются ассоциациями. Например, ведущий говорит: "Робинзон Крузо", дети: "Борода", "Корабль", "Остров", "Следы", "Пятница", "Хижина", "Лодка" и т.д. Тот же самый прием может быть использован и при упоминании названия произведения или имени писателя. В случае необходимости автор высказывания комментирует свои ассоциации. Возможна игра и в противоположном направлении: от ассоциаций к стимулу. Библиотекарь называет ассоциации, дети отгадывают предмет, которым может быть отдельное слово, книга, автор, герой произведения и многое другое, связанное с чтением. Игра в ассоциации становится игрой в загадки и отгадки.

Более сложным методом использования ассоциаций в художественном развитии подростков поделилась учительница сельской школы М.К.Ковалева в книге "Мир детской жизни" (1997). Алгоритм разработанного ею метода она определила так: "Слушаю — чувствую — осознаю — выражаю в общении с другим". Дети садятся в круг и слушают чтение поэтического произведения. После этого им предлагают задание высказать по очереди (движение по кругу) свое впечатление в слове: что я вижу, что я слышу, что я чувствую. Сложность задания состоит в том, что каждый, прежде чем поделиться своим впечатлением, должен повторить высказывание предыдущего участника и дополнить его своим. Открывается путь к пониманию другого. В конечном итоге дети убеждаются в разном чувствовании одних и тех же строк. Прочитанное стихотворение не заканчивается на последней строчке. Оно продолжается в мыслях, чувствах, образах, в общении и творчестве детей.

ЛИТЕРАТУРА:

Сидоренко И. В. Ассоциативный тест. — М.: МГУ, 2000. — 44 с.

Шеверов П. А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии. — М.: Изд-во МДЭК, 1998. — 603 с.



БИБЛИОТЕРАПИЯ: *педагогический аспект*

Сложное слово “библиотерапия”, состоящее из двух слов: библио- и терапия — (от греч. слов: biblio — книга и therapēia — забота, уход, лечение) отражает сложность понятия, стоящего за ним. Оно означает соединение в единый комплекс, по меньшей мере, трех областей знания. **Одна принадлежит наукам, изучающим инструмент библиотерапии — книгу (книговедение, литературоведение, библиография), другая — наукам о душе человека, на которую библиотерапия направлена (психиатрия, психотерапия, реабилитология), третья — наукам о чтении, связывающим обе воедино и обеспечивающим действенность библиотерапии (психология чтения, педагогика чтения).** Синтез разных научных и практических областей, заключенный в понятие “библиотерапия”, определяет разные подходы к этому явлению. Известны разные психотерапевтические школы (гештальттерапия, психодрама, трансактный анализ и др.), творческое освоение которых обогащает отечественную библиотерапию.

Если подойти к ней с библиотечной позиции, то в ней можно различить **библиотерапию управляемую** (директивную) и **библиотерапию спонтанную**. Под управляемой библиотерапией понимают целенаправленную деятельность библиотекаря по использованию книги для коррекции психологического состояния читателя. К объекту деятельности в этом случае часто относят людей с ограниченными возможностями или находящихся в неординарных состояниях — в момент болезни, депрессии, стресса — и нуждающихся в помощи. Спонтанная библиотерапия — это самопроизвольное, психологически благотворное воздействие книги на читающую личность без участия посредника (читатель сам себе психолог). В этом случае многое зависит от художественной состоятельности книги, совпадения ее проблематики с проблемой, волнующей читателя.

Примером самопроизвольной библиотерапии может служить факт, изображенный писателем А. Битовым в рассказе “Сад”. Герой рассказа — страстно и безнадежно влюбленный юноша — испытывает безмерные муки ревности. Ему, находящемуся в этом состоянии, попадает в руки старинная книга, из которой он вычитал одухотворенные размышления о любви, ее могучей силе, спо-

собной распоряжаться судьбами людей. Идея, выраженная в книге, поразила его. Он осознал неправоту своих ревнивых дознаний. И хотя чувство ревности продолжало его мучить и после, но была подсказана спасительная возможность смирения с тем, что он не любим, возможность добровольной жертвы, необходимость “отстрелить” для залечивания своей душевной раны. Эту возможность подсказала ему книга. Как считают психологи, **любая хорошая книга несет в себе терапевтический заряд**. Уже само по себе наслаждение чтением является мощным источником гармонизации личности. Книга способна выводить читателя за пределы привычной для него эмпирической реальности в мир духовных сущностей и ориентиров. В ней заложена возможность реверсии — смены ролей, при которой обычно происходит перенаправление собственной потребности человека на другой объект, переключение его внимания с эгоистических переживаний на переживания иного порядка. Давая знания чужого опыта душевной жизни, внушая то или иное настроение, наводя на размышления, книга расширяет сферу сознания, подсказывает путь движения мысли от безысходности к созидательной активности. Однако для реализации заложенных в литературе возможностей необходим определенный труд и творчество читателя, которым тот должен овладеть.

Что касается целенаправленной деятельности, связанной с душевным оздоровлением людей, то здесь специалисты чаще всего используют методы саморегуляции: от приемов снятия стрессовых состояний посредством соответствующих книг до способов переживания сильных позитивных чувств. Людям с ограниченными физическими возможностями библиотерапия раскрывает возможности духовные, творческие, компенсирующие дефицит тех, что утрачены человеком, и перенаправляющие деструктивную энергию в конструктивную.

Остановимся более подробно на библиотерапии в сфере детского чтения.

Как происходит библиотерапевтический эффект в сознании ребенка, наглядно показал А.Чехов в рассказе “Дома”. Герой рассказа, семилетний мальчик, пробует курить. Узнав об этом, отец стал умно и логично говорить ему о вреде курения. Но тщетно, слова отца не трогали сына. Тогда отец сочинил сказку о том, как прекрасный принц, единственный сын короля, погиб оттого, что много курил. Король не смог этого вынести и тоже умер. Все королевство погибло. Сопережив трагедию, наглядно представив ее ужасы, мальчик ска-

зал: “Не буду больше курить”. Такого же рода реакция описана в сказке Дональда Биссета “Про малютку-автобус, который боялся темноты”. Маленький автобус выезжал только днем, ночью осмелиться никак не мог и потому отказывался. Мама рассказала ему сказку о том, как сама темнота сначала боялась автобусов, но вот однажды сквозь нее промчался автобус. Сначала один. Потом другой. И темноте понравилось: “Немножко шекотно, но очень мило”. Не успела мама закончить историю, как малютка-автобус сказал: “Ладно, поеду”. В обоих случаях терапевтический эффект был спроецирован взрослыми, которые использовали для этой цели сочиненные ими истории. Характерно, что там и там решение об изменении своего поведения принимали сами дети.

В библиотерапии применительно к детям специалисты выделяют несколько направлений. Одно из них “рецептурное”, когда книга применяется узко целенаправленно для ликвидации определенного заболевания или дефекта, как в случаях, приведенных выше. Другое — “мотивационное”, нацеленное на мобилизацию духовных сил ребенка, на успокаивающий и отвлекающий эффект. Его задача — создать эмоционально положительный фон жизнедеятельности читателя, вывести его из угнетенного состояния путем формирования нового взгляда на мир. Грустному ребенку, например, рассказывают захватывающий фантастический сюжет или что-то другое, выходящее за рамки привычного восприятия. Слабой стороной рецептурного и мотивационного вариантов библиотерапии является то, что активность в них принадлежит взрослому. Что касается ребенка, то он в этих случаях выполняет преимущественно роль созерцательного “пациента”.

Более действенными вариантами библиотерапии признаны те, которые строятся на активном включении самого ребенка в размышления о прочитанном произведении. В этих случаях специалисты опираются на творческий потенциал личности, на способность к продуктивному чтению, на собственную литературно-художественную деятельность ребенка. Как утверждает библиотечный психолог О. Кабачек, переход от репродуктивной деятельности к продуктивной (творческой), смена позиций от потребителя к создателю производит переворот в сознании человека. **Библиотерапия в этом аспекте — не столько лечение, сколько профилактика психологических и нравственных “болезней”, предупреждение деструктивного поведения, формирование терпимости, милосердия и душевной теплоты.** Согласно опросам

родителей, проведенным в Российской государственной детской библиотеке, почти у всех нынешних детей наблюдаются психологические трудности. Наиболее частыми из них являются конфликтность и агрессивность, уход в мир фантазии, тревожность, вялость и бездеятельность, протестные реакции. Читая художественное произведение, читатель проигрывает определенные жизненные сценарии, модели поведения и взаимоотношений людей, погружается в их внутренний мир, примеряет его на себя. Это ставит его в активную позицию по отношению к происходящему. Размышления детей о конкретном произведении активизируются обычно умелой постановкой вопросов со стороны руководителя чтением. Вопросы касаются как самих произведений, поведения и состояния персонажей, так и реальных жизненных ситуаций. Разговор о книге сливается воедино с разговором о жизни. Этот метод получил название **“метод дельфина”**: **обсуждение книги устремляется то в глубину произведения, то выныривает на поверхность, к жизненным реалиям.** Интересный пример такого рода мы нашли в опыте одного из детских садов Петербурга. Речь в нем идет об использовании стихотворения **“Доктор Айболит” К.Чуковского** для воспитания в детях **силы воли и упорства в достижении целей.** Примером такой личности для детей послужил сам доктор Айболит, который, не задумываясь, спешит на помощь больным зверям, живущим в Африке, и преодолевает на своем пути множество препятствий. Воспитатель спрашивает детей, почему доктор, не задумываясь, принял решение отправиться в Африку? Что заставляло его и в ветер, и в снег, и в град мчатся туда? Какие черты характера проявил он при этом? Что могло бы случиться, если бы доктор не поехал в Африку? Разговор о докторе Айболите переходит постепенно к разговору о таких важных качествах характера человека, как целеустремленность, способность сосредотачиваться (И одно только слово твердит Айболит; “Лимпопо, Лимпопо, Лимпопо!”), стремление выполнить задуманное до конца. И далее дети приводят примеры из своего опыта, как они справлялись с ситуацией неуспеха, какие трудности им удавалось преодолевать, какие черты доктора Айболита они хотели бы иметь у себя. Как видим на этом примере, метафорический язык художественных образов переводится на бытовую язык ребенка, с проекцией на человеческий характер. Такого рода деятельность открывает читателю дверь в мир кни-

ги и одновременно дверь в самого себя и окружающих его людей. На материале художественных произведений ребенок учится жить, адаптироваться в социуме, ориентироваться в мире ценностей. Это утверждают и родители, полагая, что использование поступков книжных героев в воспитательной стратегии является продуктивным средством для их детей.

Эффект оздоровительного воздействия литературных героев объясняется тем, что они несут в себе мощный ценностный потенциал. Все характерное, что свойственно ребенку или взрослому человеку в жизни, в персонаже сгущено до образа, до типа, до символа. **Литературные герои помогают читателю пережить и осмыслить состояние добра и зла, любви и ненависти, милосердия и искушения, победы и поражения.** В отличие от живых людей они созданы творческим сознанием писателя: облагорожены его умом, “одушевлены” его сердцем, одухотворены его фантазией. Художнику дано острее ощущать красоту или безобразие человека и передать это людям. Показывая вереницу разных типов, он негласно интерпретирует их поведение в соответствии с гуманными нормами человеческого общежития. И в зависимости от масштаба личности автора, его таланта, глубины проникновения в характер человека, герой или открывает читателю что-то важное для него в жизни или оставляет его равнодушным.

Опыт библиотерапевтов показывает, что профилактическая терапия, нужная для всех детей, более всего нужна детям с акцентуацией характера, отвергнутым сверстниками, детям, имеющим физические недостатки, не умеющим общаться, оказавшимся в конфликте с родителями, учителями, друзьями, а также художественно одаренным детям, не отвечающим общепринятым стандартам ни в поведении, ни в учебе.

Как утверждают специалисты, коррекция состояния читающего ребенка и благотворное воздействие хорошей книги на его эмоциональный мир может происходить в случаях:

- Если читатель силой воображения способен в процессе чтения “оживлять” персонажей и относиться к ним как реально существующим лицам.
- Если книга вызовет в нем душевный отклик и сопереживание судьбе героев.
- Если ребенок через чтение обретает возможность осознать свои собственные переживания или отдельные его аспекты.

- Если книга помогает увидеть разные модели поведения людей в ситуации, сходной с той, в какой очутился читатель, и найти в ситуации новые смыслы.
- Если ребенок в момент чтения проявит способность выйти за рамки внешних аналогий и осознать глубинные, затрагивающие жизненные смыслы.
- Если в процессе чтения или в результате его у ребенка происходит смена эгоистических установок и открытие ценности других, духовно родственных ему людей.

Как видим, все названное предполагает умение читать и связано с развитием способности эмоционально реагировать на прочитанное, размышлять, ставить себя на место персонажа, видеть за внешним — внутреннее, разгадывать метафорический смысл текста.

Однако эффект библиотерапии зависит не только от способностей читателя. Как уже было сказано, он во многом определяется уровнем читаемого произведения, его художественной состоятельностью, идейной направленностью. Трудно ждать благотворного влияния книги на ребенка, если она несет в себе разрушающее внутреннее начало: поэтизацию агрессии, смерти, нетерпимости, страха, хаоса и т.п.

В нахождении способов решения читающими детьми своих психологических проблем большое место занимает сказка. Этот аспект библиотерапии получил название СКАЗКОТЕРАПИИ. Ее теорию разработали отечественные психологи В.Я.Пропп, Л.Выготский, М.Бахтин. Технологию практического применения раскрыли Д.Соколов, Т. Зинкевич-Евстигнеева, А.Михайлова, Ю.Дрешер и др. В библиотечной работе сказкотерапию используют библиотечные психологи О.Кабачек, Е.Самохина, школьный библиотекарь Т.Буслаева и др.

Причины, по которым сказкотерапия в детской аудитории стала ведущей, состоят в следующем:

- Сказка — любимый детьми жанр, к ней они обращаются в раннем возрасте, когда идет активное развитие речи, выстраивается поведение, формируются ценностные ориентации.
- Сказка импонирует детскому сознанию, в котором весь мир одушевлен и чудесен.
- Сказка несет в себе важное психологическое содержание, как говорят сами дети, “любовь, добро и счастье”, переходящее от одного поколения к другому и не утрачивающее со временем

своего значения. Она дает первые представления ребенку о возвышенном и низменном, прекрасном и безобразном, нравственном и безнравственном.

- Сказка включает в себя символы, метафоры и аналогии, которые обеспечивают свободу интерпретаций и выбора.

- Сказка, раскрывая разные жизненные сценарии, формы поведения и взаимодействия героев, побуждает читателя делать самостоятельные выводы.

- Сказка предлагает читателю альтернативное понимание жизни, дает разные точки зрения на один и тот же предмет.

- Сказка побуждает читателя идентифицировать себя с положительным героем, разделять его судьбу, перевоплощаться в него и тренировать себя в этой роли.

- Сказка дает персонифицированные эмоции: герои становятся носителями определенного отношения к себе со стороны читателей, формируют позиции “люблю, не люблю”, “хочу, не хочу быть таким”.

- Сказка трансформирует героя, превращая слабого в сильного, маленького во взрослого, наивного в мудрого, этим самым открывает ребенку перспективы собственного роста.

- “Сказка дарит надежду и мечты — предощущение будущего. И становится неким духовным берегом детства” (А.Михайлова).

- Сказка, отражающая глубинную устойчивость бытия, неизменные ценности, дает точку опоры в любом социуме и особенно в стремительно изменяющемся, каким является российский социум в настоящее время.

В сказкотерапии, как в частном аспекте библиотерапии, можно выделить те же направления: рецептурное, мотивационное и развивающее.

К рецептурному направлению чаще всего относят сказки, сочиненные самим психологом или педагогом и ориентированные на разрешение конкретного физиологического или психологического дискомфорта читателя. Такие сказки содержатся в книгах “Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку” И.В.Вачкова (1989), “Сказки звездной страны Зодиакии” и “Путь к волшебству” Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой (1998), “Практикум по креативной терапии” Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой и Т.М.Грабенко (2001), “Сказки и сказкотерапия” Д.Соколова

(1999), многие книги профессора медицины А.В.Гнездилова и др. Полезные сказки, адресованные родителям дошкольников, создала методист И.Лушенко (“Психологические сказки для детей и взрослых”. Пермь, 2001). В их основе — умение словом помочь ребенку восстановить нарушенное равновесие в психике, вызванное энурезом, заиканием, страхом темноты и одиночества. В рамках данных направлений сказкотерапии рассматривается также технология оказания психологической помощи при переживании утрат, экстремальных состояний, акцентуаций характера ребенка.

Интересен в этом плане опыт В.Сухомлинского. Родоначальник теории стимулов, в том числе стимула чтения, он не отделял психологической помощи ребенку от его воспитания. Для облагораживания души ребенка он использовал как известные сказки, так и свои собственные, сказки-притчи, нацеленные на развитие гуманных черт в личности ученика. Так, в притче “Материнское счастье” он рассказал, как во время града гусыня спрятала под крыло гусят. Когда выглянуло солнце, они побежали на травку, и никто не сказал: “Мама, что с тобой?”. И только самый маленький гусенок спросил: “Почему у тебя изранены крылья?”. Она тихо ответила: “Все хорошо, мой сын”. Если дети поймут, почему израненная мама ответила, что у нее все хорошо и поймут, почему сказка называется “Материнское счастье”, и не только поймут, но и откликнутся сердцем на боль и радость мамы-гусыни и поддержат маленького гусенка в его внимании к матери — это и будет библиотерапией в воспитательном смысле слова.

Богатый материал по использованию сказки в диалоге с детьми о них самих руководитель чтения найдет в книге А.Михайловой “Современный ребенок и сказка: проблемы диалога” (М., 2002 г.) В разговоре о предательстве и муках совести она использует сказку А. Погорельского “Черная курица”. Сказка Андерсена “Гадкий утенок” рассматривается сквозь призму терпимости, преодоления одиночества и духовного роста человека, трудного и радостного превращения из гадкого утенка в прекрасного лебедя. Автор книги считает, что начинать разговор о сказках с детьми целесообразно с диагностики: выяснить, вызывает ли герой сочувствие, как дети относятся к нему, как они представляют его себе. Из ответов станет ясно, на каком уровне осмысления и эмоциональных реакций находятся дети и на какие “этажи” их можно поднимать. Автор предостерегает взрослых не упустить время, когда ребенок сам тянется к сказке. “Но это время, — говорит она, — проходит, и нам

надо успеть. Успеть сохранить чуткость к чуду превращения. Чуду окрыляющей радости, чуду духовного озарения. К таинственным сказочным чудесам, оберегающим наших детей”.

Важно заметить, что в терапевтической работе с детьми используются и сказки, сочиненные самими детьми. В этом случае рецептурное, мотивационное и творческое направление сказкотерапии сливаются воедино. Процесс, а не только результат литературного творчества, важен для гармонического развития ребенка. В этом плане заслуживает внимания специалистов опыт студии “Воспитание искусством” при РГДБ. Студия расположена в Комнате сказок с росписью стен, символизирующих разные человеческие чувства и состояния: печаль, нежность, ярость, глупость, темнота, свет. Как основной метод здесь используют обсуждение сказки на основе погружения в нее. Обсуждение строится на анализе причин поступков героев, на движении мысли детей внутрь сюжета, среды, в которой живут герои, на формировании желаний стать похожими на положительных персонажей и нежелания походить на отрицательных. Главным терапевтом, помогающим излечить многие детские “болезни” в этой деятельности становится метафора сказки, разгадывание которой происходит с проекцией на сегодняшний день. Активно используются в студии сказки, сочиненные самими детьми. Детям не читают наставления, их не принуждают говорить о своих проблемах. Идет разговор о персонажах, в познании которых ребенок самостоятелен. Познание совершается в результате собственных открытий: “Это про меня”. Когда дети сочиняют свою историю или сказку, то они имеют возможность повысить свою самооценку, решить проблему так, как им самим кажется это наиболее естественно, то есть принять решение. Так снимаются трудности в общении, изживаются школьные неврозы.

Аналогичный способ коллективного излечения душевных ран детей на материале сказок разработан психологом И.В.Вачковым, автором нескольких книг по библиотерапии, в частности, учебного пособия “Основы технологии группового тренинга” (М., 2000). В этом опыте интересно творческое задание, над которым дети работают коллективно. Участникам группы предлагается вспомнить о какой-либо трудности или проблеме, с которой они столкнулись в последнее время. Далее им говорят: “Выберите сказочного персонажа, который мог бы столкнуться с такой же проблемой. Назовите его”. Затем участники должны придумать завязку сказки, в которой герой встречается с проблемой, похожей на

ту, что волнует автора. Зачины сказок рассказываются по кругу. На этом этапе становится понятен смысл трудностей каждого. Носители схожих проблем объединяются в группы и совместными усилиями продолжают начатую сказку. Дети становятся психотерапевтами друг для друга, ибо ищут выход вместе. Важно в этом случае и название сказки, и ее тема, и действия героя, и его отношение с остальными персонажами, и выбранный путь, и волшебные средства, которые использует герой. Последующее **обсуждение сказок вместе с руководителем эмоционально захватывает группу, позволяет уточнить “болевые точки”, тревожащие группу, искать и находить “свет в конце туннеля”**. В коллективную деятельность **включается рисование детей с последующим обсуждением рисунков**. Занятия обычно сопровождаются музыкой.

Как бы велико ни было значение сказки для поддержания душевного мира детей, не она одна используется в качестве терапевтического средства. Огромные возможности для душевного здоровья детей имеет **поэзия**. Показательны строчки из стихотворения Расула Гамзатова: “Я слышал, что стихами Авиценна писал рецепты для больных людей”. Аллегоричность, художественная емкость слова, ритм, рифма и другие черты поэтических произведений способны эмоционально заражать, подчинять себе, одухотворять и возвышать. Как говорил Гоголь: **“Благоухающими устами поэзии навеивается на души то, чего не внесешь в них никакими законами и никакой властью!”**. Об этом написана книга О.И.Даниленко “Душевное здоровье и поэзия” (СПб., 1996 г.) Автор ее раскрывает значение поэзии в укреплении душевного здоровья людей, показывает, как поэзия может помочь человеку в трудную минуту. В книгу включена “Антология поэтических произведений, обладающих психопрофилактическим потенциалом”. Вот некоторые названия разделов: “Душа обязана трудиться”, “О одиночество, как твой характер крут!”, “Болящий дух врачует песнопенье”, “Над собой умей смеяться”. Хотя книга создана в расчете на взрослого читателя, из нее много почерпнет для себя руководитель детского чтения. Часть стихов Антологии окажется пригодной и для детей, особенно для старших подростков. Примечателен эпиграф к книге: **“Поэзия, как ангел утешитель, спасла меня. И я воскрес душой”**. Эти слова Пушкина мог бы отнести к себе пятнадцатилетний юноша из Челябинска, которого “спас” Пастернак. “Сильное потрясение, говорит он, я испытал, когда впервые влюбился. И мне впервые отказали. Ужасно

хотелось выплакаться в плечо другу, который бы понял и пожалел. Но такого друга не было, но был “Марбург”. Пастернак меня понял. Прежде, чем я понял себя. В себе я, может быть, и разобрался бы, но ощутить сопричастность природы, города, всего мира моим переживаниям, открыть в них поэзию — мне без Пастернака не удалось бы. Мучительный отказ любимой пробудил в Пастернаке шестое чувство — он увидел окружающую его действительность другими глазами — глазами первооткрывателя. И он, и я ощутили себя “вторично родившимися”. Пастернак — благодаря соединению с природными стихиями, я — благодаря “Марбургу”. Убедительный пример действенности поэзии на девочку-подростка показал писатель А.Лиханов в повести “Сломанная кукла”. Стихи древнего армянского поэта Грегора Нарекоци вызвали у героини боль, слезы и чувство просветления одновременно, желание что-то круто изменить в своей жизни. Известно, что в **книжных магазинах Италии продают “терапевтическую поэзию” — сборники стихов, оформленные в стиле лекарственной упаковки.** Этот же опыт распространен в Великобритании, Франции, Германии.

Следует заметить, что вызвать терапевтический эффект способны и стихи, сочиненные самими детьми, ибо многие их стихи посвящены размышлениям о жизни, душевном состоянии, одиночестве, духовных исканиях и несут в себе гуманистический потенциал, поднимающий и одухотворяющий читателя. К таким, например, поэтическим сборникам относится сборник “Новые имена” (М., 2002), в котором представлено поэтическое творчество юных поэтов Санкт-Петербурга.

Разговор о библиотерапии как средстве поднятия жизненного тонуса ребенка будет далеко не полным, если мы не коснемся роли смехового воспитания. Его лечебные свойства общеизвестны. Смех улучшает кровообращение, снимает боль. Способность смеяться — это сугубо человеческое качество. Жизнь без смеха, как показал писатель Д. Крюсс в произведении “Тим Талер или проданный смех”, полна драматизма. Смех несет в себе не только высмеивающую функцию, но и свободу человеческого духа. Универсальная функция его состоит в том, что он очищает представление о жизни от односторонности и дидактизма. В работах М.М.Бахтина и Д.С.Лихачева раскрывается сущность смеховой культуры как “второй правды о мире”. Смех, как утверждают они, дитя противоречий, несоответствий между видимос-

тью и сущностью. Без смеха, как говорят сами дети, “человек станет злой”, “скучный и неинтересный”. Достоевский считал смех самой верной пробой души: “Иной характер долго не раскусишь, а рассмеется человек как-нибудь искренне, и весь характер его вдруг окажется как на ладони”. Сатирик Михаил Задорнов считает, что смех движет человека к решению проблем. Вот почему “радостное чтение” стало все чаще входить в систему библиотечной работы с детьми как средство против уныния и скуки, пробуждения в ребенке жизненных сил. Показательный пример такого рода деятельности дали екатеринбургские библиотекарши, создав и реализовав программу “Радостное чтение”. Хотя эту программу они и не отнесли к библиотерапии, но по существу их работа с детьми носит терапевтический, жизнеутверждающий характер. Уже само название рубрик программы (“Трынцы-брынцы, бубенцы”, “Нам сегодня весело”, “Все наоборот” и др.) говорит о ее направленности. Подбор литературы, тематика занятий с детьми, характер общения с ними — все ориентировано на подъем настроения детей. Не случайно именно веселые книги, такие как “Приключения Незнайки и его друзей”, “Денискины рассказы”, многие произведения В.Голявкина, Л. Давыдычева, Г. Остера и др. пользуются неизменным спросом детей.

Терапевтическими свойствами может обладать для ребенка и познавательная книга. В частности, книги и статьи по психологии, обращенные к самому ребенку. Исследования, проведенные в РГДБ, показали, что именно к психологической литературе подростки обращаются чаще всего, когда хотят найти подсказку, как быть в той или иной трудной ситуации. Она знакомит подростков с основными психологическими понятиями, подсказывает им пути становления личности, приводит жизненные примеры, мобилизует на самопознание и творческую самореализацию. К таким книгам можно отнести популярные книги И.В.Вачкова “Психология для малышей, или сказка о самой душевной науке”, “Королевство разорванных связей или психология общения для девочек и мальчишек”, “Приключения во Внутреннем Мире, или Психология для старшеклассников”. К ним можно присоединить книгу американского рок-музыканта Ди Снайдера “Практическая психология для подростков, или как найти свое место в жизни” (М., 1999), ставшая своего рода бестселлером (об этой книге см. также “ШБ” № 5 за

2003 г.). В книге представлен широкий круг проблем, более всего интересующих детей этого возраста. Полезной для подростков в плане их самосознания будет и книга В.Яровицкой “Моя первая книга по психологии” (М., 2000). Нашла широкое признание у старших подростков и их родителей книга известного психолога Б.Спока “О жизни и любви простыми словами” (М., 1999). Непосредственно в адрес страдающих подростков, не уверенных в себе, малоконтактных написана книга А.М.Прихожан “Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе” (М., 1997). В ней подросток найдет разнообразные задания, которые позволят не только разобраться в себе, но и преодолеть комплекс неудачника.

Интересный методический аспект библиотерапии разработали студенты Тюменского государственного института культуры и искусств, воспользовавшись опытом психолога А. Копытина (Копытин А. Основы арт-терапии. СПб., 1999). Они создали **Музей личных качеств человека**. В музее есть экспонаты Страх, Любви, Мышления и др. Каждому экспонату дается характеристика, графический или символический портрет, поиск способов борьбы или развития этого качества, предлагаются произведения, где это качество изображено. Эта игровая методика может быть использована и в детской библиотеке.

К библиотерапии можно отнести и кукольный театр, если он строится на материале литературных произведений. С помощью кукол психологи лечат детские неврозы.

В.Мухина, директор Института развития личности РАО, раскрыла механизмы воздействия кукол на эмоциональный и нравственный мир детей.

Мы рассказали о том, как библиотерапия ищет и находит ключ к душе читателя. В этом ее большое методологическое значение для всей системы руководства чтением и детей, и взрослых, системы, имеющей судьбоносное значение для нравственного оздоровления детей и общества в целом. Начавшись когда-то ручейком в больницах, церквях, тюрьмах, библиотерапия к нашему времени превратилась в оздоровительную реку, в которую может окунуться каждый, кто не утратил интереса к чтению и кто хотел бы остаться Человеком, в каком бы бесчеловечном мире он ни жил.

Издатель серии “Библиотека психологии и психотерапии” Леонид Кроль, рекомендуя одну из книг серии, сказал: “Книга раста-

ет, обернется маревом, вольется в воздух и с ним войдет в легкие, пройдет через сердце, и только слабый прощальный укол напомнит, что она была”. Слабый прощальный укол, произведенный хорошей книгой — это и есть библиотерапия: прививка доброты, терпимости, жизнестойкости против страха, неудач, жестокости, бесчеловечности.

ЛИТЕРАТУРА:

Библиотерапия: задачи, подходы, методы: Сб. статей / Сост. О.Л. Кабачек. — М.: БМЦ, 2001. — 128 с.

Библиотечный психолог: грани творчества / Сост. О. Кабачек. — М.: Шк. библиотека, 2002 — 230 с.

Бурно М. Терапия творческим самовыражением. — М.: Медицина, 1989. — 304 с.

Буслаева Т. Метод сказкотерапии в библиотеке // Школьная библиотека. — 2001. — № 6. — с.32

Дрешер Ю. Кого и как лечит книга // Библиотека. — 1999. — №3. — С.68-70

Дрешер Ю.Н. Библиотерапия: Учеб. пособие. — М.: Шк. библиотека, 2003. — 222 с.

Кабачек О.Л. О библиотерапии как она есть // Школьная библиотека. — 2000. — № 3. — С.43-46; № 6. — С.14-18

Кабачек О. Библиотерапия как часть психотерапии и как аспект библиотечной педагогики // Психолог в детской библиотеке: Проблемы, методика, опыт.: Сб. метод. материалов.—М.: РГДБ, 1994. — С.22-42.

Карпова И. Библиотерапия. Книга врачующая // Искусство в школе. — 1997. — №1. — С.40-42.

Мухина В. Дети и куклы: Таинство взаимодействия // Народное образование. — 1997. — №5. — С. 28-33.

Опрышко Л.В. Библиотерапия и подросток // Чтение — основа всестороннего развития личности подростка. — Тюмень: Вектор Бук, 2002.— С. 97-106.

Харьезова Л.Н. Компенсаторное или оптимистическое чтение подростков // Чтение — основа всестороннего развития личности подростка. — Тюмень: Вектор Бук, 2002. — С. 94-97.



ВНИМАНИЕ, или избирательность восприятия

Вниманием мы можем назвать склонность читателя сосредотачиваться на отдельных чертах читаемого произведения. Этим обеспечивается избирательный характер читательской деятельности, осуществление выбора личностно-значимых объектов восприятия из некоторого поля возможных объектов, содержащихся в книге. Известно, что человек не может думать о разных вещах или читать несколько книг в одно и то же время. Каждый школьник на собственном опыте убедился, что попытка одновременно следить за одним сообщением и отвечать на другое понижает и точность восприятия, и точность ответа.

Что же определяет избирательность восприятия, его направление при чтении? Здесь можно выделить три группы факторов. К первой относят факторы, характеризующие читаемое произведение, то есть массив стимулов, содержащихся в тексте. К ним можно причислить имя автора, жанр, тему, доступность изложения материала, стиль, художественное мастерство, характер героя. Как показывает опыт, наиболее значимым фактором для нынешних детей, определяющих их внимание при чтении художественной литературы, является захватывающий сюжет. Ко второй группе относят факторы, характеризующие самого читателя: его потребности, эмоциональное состояние, установку на восприятие, соответствие книги его интересам и опыту чтения. С этой точки зрения избирательность восприятия и его сила определяется сложением интенсивности факторов, идущих с одной стороны от книги, а с другой стороны — от читателя. С учетом этих взаимосвязанных факторов, влияющих на приоритеты внимания в процессе чтения, должна строиться рекомендация литературы читателю, библиографическая и иная деятельность библиотекаря. Знание особенностей той или иной книги и того или иного читателя делает возможным своевременную встречу их. Руководство чтением детей в библиотеке, исходящее из знания литературы и ориентированное на развитие ребенка с учетом его индивидуальных и возрастных потребностей и его читательского опыта мы можем с полным основанием назвать третьей группой факторов, влияющих на активность и полноценность восприятия, его избирательность.

Физиологическую сторону внимания открыл наш отечественный психолог А.Ухтомский. Он выявил, что внимание связано с оптимальным возбуждением нервных центров, которое в определенной ситуации приобретает доминирующий характер. Эти доминантные очаги не только тормозят другие очаги, но и приобретают способность усиливаться под влиянием посторонних для данного вида деятельности возбуждений. Наиболее сильные из них, имеющие отношение к чтению — круг интересов человека, прошлый опыт и потребность в идентификации себя с другими.

Внимание дифференцируют на *сосредоточенное (концентрированное)* и *разделенное*. Если говорить словами психологов, то “при первом осуществляется выборка и обработка одного или нескольких стимулов, а остальные стимулы, не прошедшие через фильтр сосредоточенного внимания, обрабатываются в это время в ослабленном затухающем режиме”. Иногда сосредоточенное внимание сравнивают с лучом прожектора. Материал, попадающий в этот луч, подвергается тщательному прочтыванию, в то время как другие художественные стимулы, которые находятся за его пределами, почти не воспринимаются. Сосредоточенное внимание удерживается, как правило, интересом. Без фокусированного интереса к определенным чертам произведения внимание ребенка может беспорядочно блуждать. В этом случае мы имеем дело с разделенным (иногда его называют рассеянным) вниманием. Исследователь И. А. Бутенко среди глобальных последствий информатизации общества назвала снижение уровня концентрации внимания у детей, следствием чего является установка на чтение коротких текстов или выборку нужных сведений из больших текстов. Разделенное внимание характерно для процесса чтения, когда оно совмещается с другими видами занятий: телевизионным просмотром, едой, разговором и пр. Разделенным оно становится и в том случае, если мысли читателя отвлекаются от восприятия посторонними стимулами. Характерный пример отвлечения мы нашли в детском опыте чтения писателя Вересаева. Когда он шел домой из гимназии, он заглянул на кухню. Там кухарка жарила картошку, которую мальчик очень любил. В этот момент его позвал отец, усадил его в кабинет и стал читать драму Алексея Толстого “Посадница”. Слушая о новгородской посаднице, мальчик то и дело вспоминал про жареную картошку. Его занимал вопрос: успеет ли он на кухню, пока картошка горячая. Он то и дело прикидывал глазом — много ли остается чтения? Отец читал “строго, веско, с проникно-

венностью и сам сливался с посадником”. Однако это, что-то большое, требовательное, значительное, уплывало из сознания будущего писателя, как только всплывала мысль о вкусной картошке.

Кроме сосредоточенного и разделенного внимания различают внимание *непроизвольное и произвольное*. В характеристиках внимания вычленяют также его *объем*. Непроизвольное внимание носит пассивный характер. К внешним факторам, привлекающим непроизвольное внимание, относятся, прежде всего, новизна, яркость и другие физические характеристики книги, а к внутренним — их актуальность для данного человека, соответствие его потребностям и эмоциональному настрою. Произвольное внимание связано с сознательным намерением и требует волевых усилий. Оно социально обусловлено. Его роль особенно велика в познавательном процессе. Произвольное внимание дает возможность человеку выделить из поля восприятия определенную часть для его анализа в данный момент времени. Аналитическая функция внимания доминирует в системе школьного обучения. Внимание ребенка становится произвольным, когда выбор содержания определяется поставленной задачей. На ранних фазах развития ребенка функция произвольного внимания в момент общения с книгой разделена между двумя людьми — взрослым и ребенком. Взрослый выделяет тот или иной элемент читаемого текста или видового ряда книги жестом, вопросом, организует внимание ребенка, меняя или усиливая его направление. По мере взросления ребенка функцию организатора внимания он начинает выполнять самостоятельно. В школьный период особое значение для организации произвольного внимания имеет так называемая “речевая инструкция” педагога. Выраженная чаще всего в форме вопросов, речевая инструкция выделяет объекты внимания при чтении и создает возможность продлить состояние активности, не допустить угасания восприятия тех или иных элементов текста. Речевую инструкцию по восприятию выдаваемой ребенку книги дает часто и библиотекарь. Он предлагает обратить внимание ребенка при чтении на тот или иной объект: на название книги, эпиграф, характер и поведение персонажа, его имя, портрет, на начало или конец произведения и многое другое. От интенсивности внимания зависит его объем. Психологами выявлено: чем больше сила внимания, тем меньше его объем и наоборот.

К основным характеристикам внимания, кроме тех, что названы, относят также устойчивость, распределение и переключаемость.

Устойчивость — это длительность привлечения внимания к одному и тому же объекту или к одной и той же задаче. Устойчивость зависит от возможности постоянно раскрывать в читаемом произведении нечто новое. Чем интереснее книга, тем устойчивее внимание. Устойчивость внимания тесно связана с его концентрацией.

Распределение предполагает способность человека удерживать в центре внимания несколько разнородных объектов одновременно. Эту способность психологи объясняют переключаемостью внимания с одного объекта на другой, их чередованием.

Переключаемость определяется скоростью перехода от одного вида деятельности к другому. Такое состояние внимания как рассеянность объясняется слабой способностью к переключению. Ребенок, захваченный чтением, может не сразу включиться в реальность, когда его отвлекут, и долго еще находиться под впечатлением от прочитанной книги.

Переключаемость — один из важных способов управления вниманием ребенка, в том числе и в процессе чтения. Если ребенку читают вслух, то слуховую информацию полезно чередовать со зрительной. Для этой цели хорошо использовать иллюстрации в книге. Способствуют переключению и введение в структуру чтения вопросов, комментариев, короткого разговора, юмора. Вот, например, как использовал этот прием профессор в рассказе Чехова “Скучная история”: “Читаешь четверть, полчаса и вдруг замечаешь, что студенты начинают поглядывать на потолок, один полезет за платком, другой сядет поудобнее, третий улыбается своим мыслям. Это значит внимание утомлено. Нужно принять меры. Пользуясь первым удобным случаем, я говорю какой-нибудь каламбур. Все полтора лица широко улыбаются, глаза весело блестя... Я тоже смеюсь. Внимание освежилось, и я могу продолжать”.

Внимание как психологическое явление определяет *наблюдательность* читателя, входящую в структуру творческого чтения. Наблюдательностью называют способность читателя подмечать существенные детали в произведении. Чем больше читатель открывает в тексте “мелочей”, тем больше отправных пунктов получает он для творчества, тем сильнее искусство слова влияет на него, тем больше радости и наслаждения получает в процессе чтения. Создавая произведение, писатель отбирает такие факты и детали, которые наилучшим образом раскрывают сущность изображаемых им характеров и социальных явлений. Чем совершеннее про-

изведение, тем весомее в нем каждое слово, выразительнее и значительнее каждый элемент. Важно заметить, что при перечитывании классических произведений талантливые читатели открывают в них всякий раз новые, ранее незамеченные подробности и оттенки. Авторитетно в этом плане признание актера Алексея Баталова. Только в результате перечитывания повести Гоголя “Шинель” он обратил внимание на рассуждение Акакия Акакиевича, когда тот вышел от портного, убитый необходимостью шить новую шинель. “Этакого-то дело этакое, я, право, и не думал, чтобы оно вышло того... так вот как! Наконец вот что вышло, а я, право, совсем и предполагать не мог, чтобы оно было этак”. В этой косноязычной фразе, открывшейся при перечитывании, актер-читатель почувствовал и бедность героя, и ничтожность его, и слабость, и человечность, и чиновничью ученость. Вся трагедия маленького человека уместилась в этом примитивном наборе слов, внимание на которые актер раньше не обратил.

В каком состоянии развитие наблюдательности у нынешних младших школьников, видно из следующего эксперимента. Студенты заочного отделения Библиотечно-информационного факультета Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, специализирующиеся на психологии и педагогике детского чтения, работающие в библиотеках разных городов и населенных пунктов, прочитали детям 3-5 классов рассказ Горького “Дед Архип и Ленька”. Они задали им один-единственный вопрос: “Почему умер Ленька?”. Ответы показали, что никто из многих десятков учеников не обратил внимание на подробности, говорящие о симптомах серьезной болезни мальчика, усугубленной нервным потрясением и грозой: “хилый”, “сердце бьется часто, часто”, “голова болит”, “невменяемое состояние”, “потерял сознание” и т.п. Смерть Леньки объяснялась детьми сугубо произвольными причинами.

Неумение заметить существенные явления в психологической и сюжетной ткани произведения ведут часто к неверному его толкованию. Характерный факт привел школьный учитель и методист Л.С.Айзерман в книге “Уроки литературы сегодня”. На занятии, посвященном “Обыкновенной истории” И.Гончарова, он спросил девятиклассников, как они относятся к Адуеву-дяде и Адуеву-племяннику. Большинство учащихся свои симпатии отдали Петру Адуеву — воплощению делячества, прагматизма, эмоциональной глухоты. Дальнейшая беседа обнаружила, что в воспри-

ятии школьниками образа Пера Адуева оказались существенные попуски. Так, читатели прошли мимо трагедии его жены, судьба которой — расплата за эти принципы, не “заметили” финала романа — в которой сам Петр Адуев приходит к ощущению непоправимости тех потерь, которыми оплачено его жизненное кредо. Это показало, что неверная нравственная оценка образа была вызвана неполнотой художественного восприятия, причиной которого была слабая художественная и психологическая наблюдательность читателей.

Поэтому необходимо обострять взгляд читателя, чаще активизировать его мысль вопросами: заметил ли он, обратил ли внимание? Надо помочь вычитывать в произведении существенные детали, кажущиеся на первый взгляд мелочами и пустяками. Хорошо помогают задания, требующие внимательного вчитывания в текст. Опыт изучения восприятия рассказа Горького “Дед Архип и Ленка” показал, что достаточно было к вопросу “Почему умер Ленка?” добавить еще один: “Чем сам автор объясняет смерть мальчика?”, как зоркость читателей значительно увеличилась. При таком подходе произведение становится оселком, на котором оттачивается внимание читателя. Чтение сопровождается радостью собственных читательских открытий. Мне запомнился факт, когда восьмиклассница, читавшая повесть Пушкина “Метель”, обратила внимание на очаровательную тонкость характеристики главной героини: “Наутро она встала бледнее обыкновенного и с неприятной головной болью”. В этой фразе ее заставило задуматься слово “неприятной”. В выделенном слове школьница прочитала многое: и ироничное отношение Пушкина к героине, и ее психологию и социальное бытие. В одном прилагательном было уловлено неискреннее в повседневной жизни поведение уездной барышни, которое стало естественным лишь утром того дня, когда решалась ее судьба.

Читательские открытия в сфере искусства — показатель наблюдательности. Их необходимо всемерно поощрять, делать достоянием других читателей.

Развитию наблюдательности способствуют широко распространенные в библиотеках игры типа: “Чья это вещь?”, “Кому принадлежит эта фраза?”, “Откуда эти строчки?”, “Кто из персонажей сказал?”, “Чей это портрет?” и т.п. Для развития читательской зоркости используются турниры, конкурсы, так полюбившиеся подросткам. Важно только учесть, что не всякая мелочь ведет к

проникновению в художественный текст. Останавливаться на деталях, имеющих ничтожное значение (этим часто страдают литературные викторины), значит, уводить читателя в сторону, переключать его внимание с существенного на то, что без ущерба следует пропустить. Существенны те детали, которые ведут к пониманию целого, внутреннего, глубокого, таящегося за конкретностью текста.

Вспомним, с какой скрупулезностью Шолохов в “Судьбе человека” описывает одежду Андрея Соколова при первой встрече с ним. Он заметил, как “прожженный в нескольких местах ватник был небрежно и грубо заштопан, латка на выношенных защитных штанах не пришита как следует, а скорее наживлена широкими мужскими стежками; на нем были почти новые солдатские ботинки, но плотные шерстяные носки изъедены молью...”. Все эти подробности дают основание для вывода: “Или вдовец, или живет не в ладах с женой”. Как видим, не сами подробности важны для писателя (хотя они придают портретность персонажу), а то, что они ведут к пониманию человека, освещают его изнутри, дают основание для истолкования в определенном направлении. Так и для читателя. Не то важно, с какой степенью точности и обстоятельности запомнит он текст, а важно, какие частности выделит, как их интерпретирует, свяжет с целым, как использует для проникновения в глубину изображаемых явлений. Иными словами, наблюдательность читателя должна давать ему импульс для творчества, толчок для понимания подлинного искусства.

Если мы хотим организовать внимание читателей, то следует иметь в виду, что однообразие информации, ее малый приток порождает у человека состояние скуки, вызывает торможение и сонливость. К отрицательному результату может привести и усиленная мобилизация внимания, требующая особой эмоциональной напряженности, в силу чего зона внимания резко сужается и внимание скоро притупляется. Чтобы избежать негативизма ребенка по отношению к чтению, надо чаще использовать игровые формы, раскрывающие разные грани этого процесса. Один из известных приемов организации внимания опирается на фактор новизны. В “скучном” занятии, каким считают дети чтение, надо открыть ребенку чудесное, живое начало, раскрыть значимый для жизни смысл. Это возможно, если мы будем исходить из актуальных задач наших детей, опираться на их опыт, отвечать книгой на их внутренние потребности, позволяющие предсказывать, на чем будет

концентрироваться внимание читателей той или иной книги в том или ином возрасте.

Уже упомянутый нами учитель-словесник Л. Айзерман в книге “Уроки нравственного прозрения” приводит круг основных жизненных вопросов, какие волнуют наших старшеклассников. Эти вопросы он выявил при анализе сочинений на свободные темы. Оказалось, что современное юношество задается теми же вопросами, какие мучили героев классической литературы: “Что такое добро и что такое зло? Что такое жизнь и что такое счастье? Что надо любить? Что ненавидеть? Для чего жить и что такое “я”? Что справедливо, что — нет?” Во многом схожи и вопросы подростков, пытающихся разобраться в нравственных ценностях и их реализации в жизни. Художественная литература, если она не суррогат, какую бы тему ни поднимала, всегда касается этих “вечных” вопросов. Все дело в том, чтобы обратить на них внимание подростка, вывести его на осознание самого себя, соотнести с чтением конкретных книг, тем самым обогатить мотивацию обращения к книге, исключив стереотипность негативных представлений.

Обостряет внимание детей на нравственных ценностях востребованность в библиотеке личной интерпретации литературных произведений читателями, которая кладется в основу обсуждений, диспутов, ролевых игр. Любое общение с детьми на материале чтения надо начинать с учетом *их* толкования, *их* восприятия, *их* избирательности восприятия, *а не нашего*, взрослого.

В психологии есть закон, который гласит: произвольное внимание, раз установленное и ставшее привычкой, функционирует дальше как непроизвольное. Это означает, что не каждый раз необходимо усилие для фокусирования восприятия данного материала, а только вначале. Вот почему так важен начальный этап приобщения ребенка к чтению и правильная ориентация его восприятия на те ценностные аспекты, которые заложены в книге.

Избирательность восприятия, как уже было сказано, определяется главным образом интересом. Именно он подчиняет себе внимание человека. Это означает, что для обеспечения устойчивого внимания, длительной концентрации его и стойкого преодоления отвлекающих моментов от чтения надо прежде всего позаботиться о формировании интересов ребенка и значимых для личности целей. (См. “Интерес”) Если это произойдет, то в дальнейшем внимание будет отсеивать и устранять все, не имеющее к проблеме отношения. Человеку не только не надо будет прикладывать усилия

для удержания внимания при чтении, но, напротив, ему будет все труднее отвлечься от книги.

Итак, избирательность внимания лежит в природе восприятия. Она зависит как от книги, так и от читателя, его интересов и потребностей. Разная избирательность восприятия у разных читателей делает уникальным этот процесс. Первоначально внимание ребенка при чтении направляется и организуется взрослыми. Постепенно, уже у многих дошкольников, оно регулируется собственными привычками. Чем младше ребенок, чем меньше его читательский опыт, тем он больше нуждается в подсказке, ориентирующей его на восприятие тех или иных элементов книги. В силу природной ограниченности объема внимания человек не может с равной степенью сосредоточенности прочитывать книгу “от корки до корки”. Его восприятие надо настраивать не на книгу вообще, а на те стороны ее содержания, которые более всего соответствуют ожиданиям читателя и ценностным аспектам книги. Этим же объясняется и значение перечитывания произведений, открывающего всякий раз их новые стороны, незамеченные при первом чтении.

ЛИТЕРАТУРА:

Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания: Учеб. — М.: МПСИ, 2002. — 371 с.

Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. — СПб: Питер, 2001. — 174 с.

Светлова И.Е. Внимание. — М.: ЭКСМО, 2002 — 48 с.

Хрестоматия по вниманию // Под ред. А.Н.Леонтьева. — М.: МГУ, 1976. — 295 с.

ВООБРАЖЕНИЕ — СПОСОБНОСТЬ МЫСЛИТЬ ОБРАЗАМИ

“Создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем”.

Л.ВЫГОТСКИЙ

Корень слова “воображение” — образ, т.е. мысленное представление человеком чего-нибудь или кого-нибудь. В современном культурологическом понимании воображение есть мысленное представление объектов, действий, ситуаций, не данных человеку в актуальном восприятии и простирающее сознание как в прошлое, так и в будущее. **Применительно к чтению это определение требует поправки.** Если, **воспринимая картину или фильм, человек видит готовые образы и его актуальное восприятие адекватно им, то, воспринимая текст книги, читатель сам их творит.** Образное представление персонажей, эпизодов, картин, человеческих судеб осуществляется читателем именно в самом актуальном восприятии, непосредственно в акте чтения, а не за его пределами. Это не исключает выход воображения читателя как “в прошлое, так и в будущее”. Приведем для примера воспоминание писателя Аксакова о своем детском прочтении книги “Россиада”. Он пишет: “Воображение мое так живо воспроизводило любимых моих героев: Мстиславского, князя Курбского и Палецкого, что я как будто видел их и знал давно, я дорисовывал их образы, дополнял их жизнь и с увлечением описывал их наружность, я подробно рассказывал, что они делали перед сражением и после сражения, как советовался с ними царь, как благодарил их за храбрые подвиги”. **Многое в этих рассказах, как он признавался, было порождено его собственными выдумками.** В данном примере мы видим, как работает воображение ребенка в момент чтения и после его.

Но воображение может и предшествовать чтению. Ориентируясь на название книги, ее внешний вид или иллюстрации, **предвкушая радость чтения, ребенок строит предположение о содержании данной книги,** в его сознании возникают соответствующие представления. Благодаря воображению создается **установка на чтение данной книги.**

Читательское воображение, как и воображение в целом, находит проявление в феномене предвосхищения, опережения или изменения существующего. Доказано, что именно воображение является основой творческой деятельности — “прорыва в новое” (Н.Бердяев). **Все, что создано человеком, рождалось сначала в его воображении. “На весах истины — писал поэт И.Бродский, — интенсивность воображения уравнивает, а временами и перевешивает реальность”.** Особенно богато воображение у художественно одаренных людей. Оно проявляется уже в детстве. Вот что говорил о себе поэт Николай Гумилев: “Я жил в каком-то мною самим созданном мире, еще не понимая, что это мир поэзии. Я старался проникнуть в тайную суть вещей воображением. Не только вещей, но и животных. Так, у нашей кошки Мурки были крылья, и она ночами улетала в окно, а собака моей сводной сестры, старая и жирная, только притворялась собакой, а была — это я один знал — жабой”.

По степени выраженности различают два вида воображения: пассивное и активное. К *пассивному* относятся так называемые **грезы** — создание образов, не связанных с проявлением воли, которая могла бы способствовать их воплощению в жизнь. Прочитав, например, любовный роман, девочка-подросток начинает грезить о “принце на белом коне”. Эта игра воображения лишена продуктивности, деятельного начала. К пассивному воображению, создающему образ желаемого будущего, относят и **мечту**. Ее с грезами объединяет причудливость, блуждание мысли. Мечта выводит сознание читателя за рамки текста. Так, чтение стихов Пушкина рождало у юного читателя И.Бунина мечты о незнакомке, созданной поэтом и навеки пленившей юношу, которая где-то там, в иной, далекой стране, идет в этот тихий час — “к берегам, потопленным шумящими волнами...”. В отличие от грез, мечта более конструктивна и определена. Вот пример из письма девочки в редакцию: “Когда я прочитала книгу В.Абдуловой “Листья банана”, я была разочарована: так быстро она кончилась. В моей фантазии я еще не дочитала книгу. Я замечталась. Змеи, хамелеоны. Я придумала новый город в Индии. Он будет назван в честь Индиры Ганди — Гандибад. Там будут жить самые умные и самые талантливые люди...”. Дальше девочка рассказывает о том, каким она видит этот город, созданный ее воображением. Мечта, как утверждают психологи, необходимое условие преобразования реальности, побудительная причина деятельности, окончательное завершение

которой оказывается отсроченным. Мечта может стать сильным мотивирующим фактором творческого поиска.

Активное воображение, в свою очередь, может быть воссоздающим и творческим. Первое — воспроизведение образов по их описанию. Ребенок в этом случае, читая книгу или пересказывая ее, воссоздает образы в относительном соответствии с описанием их в тексте. Такого рода воображение чаще всего возникает при чтении научно-познавательной книги, при воссоздании предмета по его схеме, чертежу, модели. Творческое воображение предполагает самостоятельное создание образов, реализуемых в оригинальных продуктах деятельности. Активности читательского воображения способствует такого рода текст, который преднамеренно не дает подробного описания изображаемых явлений и оставляет пространство для додумывания читателя. **К таким текстам относится художественная литература. Ее называют катализатором воображения.** Если другие виды искусства предполагают прямое воздействие на органы чувств воспринимающего человека (зрение, осязание, слух), то искусство слова способно влиять на читателя лишь опосредованно через деятельность воображения. Читая, мы видим буквы, слова, предложения, текст в целом, но сознание в этот момент творит другое. Оно перекодирует слова в образы, звуки, запахи, краски, тактильные ощущения. В этом случае читатель видит не сетчаткой глаз, слышит не ушами, ощущает не кожей, а внутренним взором, внутренним слухом, внутренним осязанием. **“Читаешь книгу — кажется, все видишь, все слышишь. А копнешь — это ты придумал, этого в тексте нет...”**. Это признание Алисы Фрейндлих в какой-то мере отражает сущность процесса чтения как образного мышления. Даже воссоздающее воображение в этом случае характеризуется активностью. “Самое замечательное то, — говорит школьник о рассказе А.Чехова “Тоска”, — что я видел в книге не буквы и слова, говорящие о происходящих событиях, я слышал голос Ионы, хрипловатый, дребезжащий. Он говорит с трудом, растягивая слова, как будто подбирая их, и я это чувствую”.

По воле писателя читатель, как уже было сказано, способен создавать не только видимые и слышимые образы, но и осязательные и обонятельные. Вот как рассказывает об этом писатель Юрий Бондарев, с детства влюбленный в рассказы Паустовского. “Я могу закрыть глаза, — признавался он, оглядываясь на свое детское восприятие, — и по ощущениям вспомнить, как спокойно на рас-

свете море и как горяча галька, прожженная солнцем, как теплы в полдень стены домов в Новороссийске и Одессе, как догорает закат в полете сосен, как ложится первый снег на проселочные дороги и поднимается едкий туман над влажной малярийной Колхидой, как скрипят половицы в старом, разошедшемся доме, наполненном бледно-снежным светом российской вьюги, как вечером пахнет мокрыми заборами в маленьком приокском городке, как ровно шумит дождь по крышам, как в осенние ночи остро блестит, переливается созвездие Орион над темными лесами, отражаясь в воде”. Не надо большого труда, чтобы заметить: **одаренный читатель не только видит картины и слышит звуки** (скрип половиц, шум дождя), рожденные произведениями Паустовского, но и **ощущает запахи** едкого дыма, мокрых заборов, **осязает** горячность гальки и теплоту полуденных стен южных городов. **Все органы чувств задействованы в процессе воссоздания образов.**

Надо сказать, что от активности образного мышления, его насыщенности прямо зависит влияние художественного произведения на читателя. Эту зависимость подметил и указал на нее писатель Горький: “Произведение литератора лишь тогда более или менее сильно действует на читателя, когда читатель видит все, что показывает ему литератор, когда литератор дает ему возможность тоже “вообразить” — дополнить, добавить — картинки, образы, фигуры, характеры, данные литератором, из своего читательского личного опыта, из запаса его, читателя, впечатлений, знаний”. В этом высказывании Горький говорит не только о предпосылке воздействия книги на читателя, но и объясняет причины, почему образы, созданные читателями, при всем сходстве с образами писателя, всегда отличны от них. Если писатель, преломляя действительность сквозь призму своего мировоззрения и опыта, трансформирует ее в тексте литературного произведения, то читатель совершает обратный процесс, он “переводит” текст в реальные представления действительности, почерпнутые им из его жизненного и читательского опыта. Образы, созданные читателем, всегда *те* — *и не те*, что созданы писателем. *Те*, ибо они исходят из текста произведения. *Не те*, ибо строятся на материале жизненных впечатлений самого читателя. В этом плане показательно восприятие Дениской Кораблевым, героем рассказа В. Драгунского, стихотворных строчек Пушкина “Тиха украинская ночь. Прозрачно небо. Звезды блещут”. Вот что предстало перед умственным взором мальчика в ответ на эти строки: он увидел себя в одной рубашке, босоногим, сто-

ящим на крылечке родного дома и созерцающим удивительную картину — спящий городок с его удивительными тополями, белую церковку, “как она спит и плывет, на кудрявом облачке”, звезды, “которые стрекочут и насвистывают”. Он увидел даже дедушку, который погиб на войне и которого Дениска ни разу не видел, но очень любил. Мы видим, как скупые строчки поэта в восприятии ребенка обросли деталями, которых в тексте Пушкина нет. Стихи породили в сознании читателя новую реальность, в которую органично вписался он сам. Эта картина создана из опыта жизненных впечатлений ребенка, их своеобразной комбинации. Образы поэта превратились в образы мальчика: без стихов они бы не возникли. В свою очередь, без Дениски строки Пушкина лишились бы своего оригинального прочтения. Сходную по неожиданности и самобытности картину восприятия мы можем наблюдать и у реального читателя — маленькой Марины Цветаевой. Вот она читает: “Сквозь волнистые туманы пробирается луна”, и тут же луна в ее сознании превращается в крадущуюся кошку, потом в воровку, потом в огромную волчицу, которая крадется к стаду баранов. Парадоксальный факт детского восприятия привела исследователь З.А.Гриценко в книге “Пришли мне чтения доброго”. Строчки сказки “стали жить-поживать и добра наживать” дошкольник ассоциировал с неким сказочным существом Добраном, которого герои сказки стали “жевать” (добра наживать — *Добрана жевать*).

Иногда спрашивают, надо ли поддерживать детские читательские образы, если они далеки от текста. В ответе на этот вопрос надо исходить из того, что сознание детей отлично от взрослого. Им не хватает знаний о реальности. Явления и предметы они воспринимают по-своему. И на это они имеют право. С опытом мир, создаваемый ими в воображении, преобразуется, становится более осмысленным и приближенным к реальности. Вместе с этим меняется и характер воображения. Необузданность фантазии сменяется ее определенной сдержанностью.

Опыт показывает, что активность воображения читающего ребенка во многом зависит от мотивов чтения (см. “Мотивация”). Чем больше мотивы обусловлены личным интересом, сопереживанием с судьбами героев как живых людей, тем работа воображения сильнее. Без “оживления”, в котором участвует воображение, невозможно наслаждение чтением. Рациональные цели чтения — необходимость анализа текста, критической оценки, выборки информации и др. — тормозят и сковывают воображение.

Толчок для преобразования строк текста в живую реальность дает энергия СЛОВА. Слово, если говорить научным языком, принадлежит ко второй сигнальной системе, а не к первой, к какой относятся все другие виды искусства. **С.Маршак** в своей книге “Воспитание словом” говорил: **“Слово и сочетание слов связаны в нашем сознании со многим множеством самых сложных ассоциаций и способны поднять со дна души целый мир воспоминаний, чувств, образов, представлений”**. Слово вбирает в себя свойства всех других видов искусства. **“Слово,— писал К.Паустовский в книге “Золотая роза”, — обладает светом и красками живописи, выпуклостью скульптуры, соразмерностью архитектуры, ритмом и мелодичностью музыки. Словом можно передать все — от ничтожнейшей пушинки до симфонии Бетховена”**. Особенно богат и многозначен литературный язык классики, где каждое слово более объемно, более значимо, чем простая информация. **Гоголь**, говоря о поэзии Пушкина, отмечал: **“Слов немного, но они так точны, что обозначают все. В каждом слове бездна пространства: каждое слово необъятно как поэт”**. Эта бездна пространства и заполняется читателем, обуславливая неисчислимость возникающих образов, рожденных пером талантливого писателя. Для ребенка в слове заключен живой осязаемый образ. Непонятному для него слову он придает свой смысл.

Джанни Родари, исследуя природу фантазии, установил особую роль словосочетаний, активизирующих воображение. **“Надо, чтобы два слова, — говорил он, — разделяла известная дистанция, чтобы одно было достаточно чуждым другому, чтобы соседство их было сколько-нибудь необычным — только тогда воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между словами родство, создать единое, фантастическое целое, в котором оба чужеродных элемента могли бы сосуществовать”**.

Мы предложили детям нарисовать картину, которая видится им при чтении фразы: **“Море смеялось”** (первая строчка рассказа Горького **“Мальва”**). Обнаружилось, что разнообразие рисуемых картин так велико, что порой доходит до полярности. У одних море солнечное, у других темное, у кого-то бурливое, у кого-то бесшумное, кто-то называет его ласкающим, кто-то, напротив, злым, одни видят его ровную гладь, другие представляют брызжущим. Звуковая и цветовая палитра, наполненная разным настроением, легко объяснима. Ведь смеяться можно и от веселья, и сквозь слезы, громко хохотать и тихо хихикать, смех может быть добрым и злым, ободряющим и язвительным. В зависимости от возникших

вместе со словами ассоциаций возникают в сознании юного читателя разные образы моря. Ни одна из кажущихся ребенку картин не может быть оценена как более правильная или неправильная, каждая имеет право на существование, обусловленное полифоничностью слова.

Изучая детские рисунки по следам прочитанного, специалисты установили ряд парадоксов читательского воображения. Один из них состоит в том, что творчество ребенка, сталкиваясь с авторским повествованием, спонтанно порождает неожиданные образы. Так, пятилетняя девочка к сказке “Колобок” нарисовала маленькую рыжую лису и большого, раз в пять больше лисы — колобка. На вопрос: “Почему колобок больше лисы?” ответила: “Чтобы лиса не смогла его съесть”. Алогичностью рисунка ребенок защитил колобка от лисы и спас его. Чувство продиктовало соответствующую несоразмерность образов.

Другой парадокс детского читательского восприятия, выраженный в рисунках детей, был замечен профессором Н.Е.Добрыниной. Она обратила внимание, что дети в рисунках многое недорисовывают, оставляя поле для домысливания. Так, по стихотворению Чуковского “Федорино горе” девочка трех лет нарисовала домик. Ни самой Федоры, ни посуды на рисунке не оказалось. На вопрос: “А где они?”, девочка ответила: “Они в домике, их просто не видно”. В этой связи вспоминается Маленький принц Сент-Экзюпери. Лучшим рисунком барашка он посчитал просто нарисованный ящик, в котором, по его мнению, находится барашек (“его просто не видно”). Облик барашка рисует детская фантазия.

Чудодейственность воображения во многом зависит от способности читателя к восприятию. Художник-писатель, создавая словесный образ, дает лишь отправной пункт для работы воображения художника-читателя, а какой будет эта работа, зависит от последнего. Николай Рыленков писал:

Горят, как жар, слова
Иль стыннут, словно камни,
Зависит от того,
Чем наделил их ты.

Существует мнение, что активностью воображения обладают лишь талантливые читатели с доминантой деятельности правого полушария мозга. Противоположного мнения придерживался Джанни Родари. В основу книги “Грамматика фантазии” он поло-

жил мысль, что **воображение не есть привилегия немногих выдающихся людей, что им наделены все**. В этой мысли он утвердился, прочитав книгу психолога Л.С.Выготского “Воображение и творчество в детском возрасте”. Ученый показал, что способность к воображению есть у каждого ребенка, только не у всех она развита одинаково. В последние годы психологами и педагогами замечено, что яркость воображения у современных детей по сравнению с предыдущими поколениями понижена. На вопрос: “Какая картинка или мелодия возникает в вашем сознании в ответ на такое-то слово, словосочетание или текст в целом?” можно услышать ответ: “Книга — не телевизор и не радио, она не показывает и не звучит”. Одна из причин такого явления лежит **в рационализации педагогических методик и программ, касающихся чтения, в повороте всей системы литературного образования и воспитания на извлечение из текста и обработку искомой информации**. Сказывается и дефицит эмоциональных контактов, конкретно-чувственных форм мышления. **Повезло тем детям, чье право на собственное видение образов взрослые уважают и поддерживают**.

Развитие воображения ребенка — составная часть руководства детским чтением, предполагающего доверительный разговор детей и взрослых о прочитанном произведении. Цель взрослого — раздразнить фантазию читателя и помочь объективировать ее в слове, рисунках, играх или других продуктах читательской деятельности. Методика разработала разные виды творческого воссоздания образов: устное словесное рисование, театрализацию, приемы кадропланов, творческих досказываний и др. Беседуя с читателем, библиотекаряю или учителю целесообразно использовать вопросы следующего характера:

- Привлекающие внимание к духовной силе слова-образа (Включи воображение: что открывается твоему внутреннему зору (слуху) в ответ на слово (словосочетание). Что вкладываешь ты в него? Попробуй нарисовать словами возникшую картину).
- Тренирующие перевод словесного ряда в зрительный или слуховой (Если бы ты был художником, какую бы иллюстрацию нарисовал, какой эпизод и как изобразил бы? Какая музыка могла бы сопровождать фильм, созданный по этому произведению? Если бы ты был актером, то какие бы стороны личности героя выразил бы в жестах, мимике, речи, телодвижениях?).
- Нацеленные на выявление индивидуально-личностных характеристик читателя (Если бы ты оказался среди героев этой кни-

ги в конкретной ситуации, что мог бы ты испытывать, как бы себя чувствовал, как бы действовал?).

- Стимулирующие проективное мышление детей. (Как, по-твоему, будут развиваться события книги дальше, как сложатся судьбы героев, что последует за “концом” произведения?).
- Привлекающие внимание к иллюстративному ряду книги как проявлению творческого воображения художника. (Что добавил художник в картинке от себя, что изменил, что упустил по сравнению с текстом? Как в иллюстрации проявилось читательское воображение художника?).

Намеченными вариантами бесед не исчерпывается методика активизации воображения детей. В создании приемов многое зависит от личного опыта руководителя детским чтением и от своеобразия литературного произведения. Большое значение имеет собственная фантазия взрослого как читающей личности. Развивая воображение на материале лучших художественных произведений, рассчитанных на сотворчество, взрослый подводит ребенка к осознанию ценности создаваемых им образов, пробуждает потребность претворения их в рисунках, отзывах, играх и других продуктах читательской деятельности. Здесь, возможно, и таится ключ, превращающий чтение из скучного занятия в “сладострастный” процесс, каким его назвал Иван Бунин.

ЛИТЕРАТУРА:

Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. — Любое издание.

Гин С.И. Мир фантазии. Учителю начальной школы. — М.: Вита Пресс. — 125 с.

Гостев А.А. Дорога из зазеркалья: психология развития образной сферы человека: Тренинг творческого воображения. — М.: Ин-т психологии, 1998. — 215 с.

Денисенко Ф. Катализатор воображения// Библиотека.— 2000. — № 10.— С.58-59.

Колосова О.Л., Горшкова Н.В. Развитие фантазии у младших школьников и их читательские предпочтения// Детское чтение на рубеже веков. Ч.1. — М.: 2001.— С. 77-79.

Калугин Ю.Е. Творческое воображение и его развитие. — Челябинск: ЮУРГУ, 1999. — 63 с.

Коновалова Л.И. Развитие читательского воображения школьников: Учеб. пособие. — Чита: ГПИ, 1992. — 184 с.

Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. — М.: Просвещение, 1996. — 157с.

Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют. — М.: Знание, 1978. — 48 с.

Родари Д. Грамматика фантазии. — М.: Прогресс, 1978. — 207 с.

Розетт И.М. Психология фантазии. — Минск: Изд-во Минского ун-та, 1991. — 339 с.

Скоробогатов В.А., Коновалов А.И. Феномен воображения. — СПб.: Образование, 1992. — 115 с.

Соколова Ю. Воображение / Ил. М. Литвиновой. — М.: ЭКСМО, 2003. — 48с.



ВОПРОС

КАК ИНДИКАТОР И ДВИГАТЕЛЬ МЫСЛИ ЧИТАТЕЛЯ

Согласно словарю русского языка ВОПРОС — это предложение, требующее ответа. “Новейший философский словарь” (сост. А.А.Грицанов, 1999) определяет это слово следующим образом: “Тип суждения, предполагающий недостаток информации о соответствующем объекте и требующий ответа, объяснения”. В психологических, педагогических, библиотечных словарях этого термина нет. А между тем он имеет прямое отношение и к психологии, и к педагогике чтения, и к библиотечной работе с детьми. Как психологическое явление *вопрос* является показателем активности читательской деятельности и глубины восприятия читаемого текста. Он содержит своего рода *икс*, разгадывание которого и движет мысль читателя вперед. Как педагогическое и библиотечное явление — это неотъемлемая часть методики руководства чтением, побуждающая человека к размышлениям о том, что читать, как читать и как понимать читаемое.

Любой вопрос складывается из триады: базисной информации, т.е. из того, что известно читателю, из неизвестного ему (на что он направлен) и перехода от первого ко второму, выраженного вопросительным местоимением и (или) соответствующей интонацией. В *вопросе* отсутствует утверждение или отрицание, а выражается лишь поиск, направленный на устранение незнания. Какой огромной энергией может обладать этот поиск, нам показал В.Шукшин в рассказе “Забуксовал”. Герой рассказа — совхозный механик, услышав, как сын заучивает наизусть отрывок из “Мертвых душ” Гоголя, в котором писатель сравнивает Русь с несущейся птицей-тройкой, задался вопросом: “Кого везут-то? Чичикова? Это перед Чичиковым шапки все снимают?” На этом вопросе герой “забуксовал”. Даже учитель-словесник не мог на него ответить. Так и остался мужик решать этот неразрешимый вопрос — двигатель его умственной энергии. При отсутствии ответа, как в данном случае, возникает проблемная ситуация. Проблемой называется такая разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленных знаниях и алгоритм решения которого неизвестен. Ответом при этом может быть только гипотеза.

Еще не начав читать, а только взяв книгу в руки, человек обычно уже задается вопросом: чего следует от нее ждать, что скрывается за ее обложкой, не потратит ли он время зря, прочитав ее. Для Льва Толстого, например, главным вопросом, возникающим в его душе на стадии “предчтения” произведения нового автора, был такой: “Ну-ка, что ты за человек? И чем отличаешься от всех людей, которых я знаю, и что можешь сказать мне нового о том, как надо смотреть на нашу жизнь?”. А если взятая книга была знакомого автора, то вопрос состоял уже в другом: “Ну-ка, что можешь ты сказать мне еще нового, с какой новой стороны теперь ты осветишь мне жизнь?”. Трудно представить себе, чтобы человек, погруженный в книгу, ни разу не задался по ходу чтения тем или иным вопросом. Вопрос читающего человека может быть обращен как к автору произведения (тогда он пишет письмо в редакцию или вступает в мысленный диалог с ним), так и к самому себе, давая импульс к обдумыванию и поиску ответа. Вопрос человека — форма проявления его любознательности, интереса, пытливости ума. Неслучайно в текстах на одаренность развитие мыслительных способностей человека напрямую увязывают с его умением задавать вопросы. Руководитель литературного клуба “Мысль” в Санкт-Петербурге С.П.Кудрявцева пишет: “Я учу детей спрашивать. Зачем? Затем, чтобы мир открывался им полнее, чтобы они научились проникать в смысл слов, чтобы получали от книги удовольствие, умение извлекать полезное для ума, сердца”. Как утверждает американский ученый Д.Уэст, автор книги “Ответы на вопросы, которые ты всегда хочешь задать” (М., 1994), человеческая способность ставить вопросы создала все ценности культуры и цивилизации, “превратила человека из обезьяны, прыгающей по деревьям, в инженера, работающего за компьютером”. В ряде произведений сам текст задает вопросы и ориентирует читателя на самостоятельный поиск ответов. Чаще всего вопросы к тексту встречаются в научных или учебных книгах. Однако они могут иметь место и в художественных произведениях, особенно если они обращены к детям. Примером может служить повесть А. Лиханова “Сломанная кукла” (2002), которая заканчивается перечнем вопросов, составленных самим автором и предложенных читателям для обдумывания произведения. В художественной литературе можно встретить произведения, целиком носящие “вопросный” характер и ориентированные на самостоятельную мысль читателей. Показательно в этом отношении следующее стихотворение Н.Губина:

“Зачем любить и ненавидеть,
Растить цветы и звезды видеть?
Зачем искать, зачем терять?
Зачем былое вспоминать?
Зачем на свете нужен труд?
Зачем живые все живут?
В чем смысл жизни заключен?
В чем заключен ее закон?
И не дает покоя мне,
Моей усталой голове
Один мучительный вопрос:
Зачем родился я и рос?”.

Существуют специальные методики, рассчитанные на активизацию вопросного мышления читателей. Одну из них, названную “Диалог с текстом”, разработала психолог С.В.Соболева. Суть методики в том, чтобы побудить детей ставить вопросы к художественному произведению по ходу его чтения. Вот маленький отрывок опыта, способный дать представление о том, как это делается применительно к младшим школьникам. Дети читают начальные строки отрывка из произведения Э.Успенского “Крокодил Гена и его друзья”: “Галю Чебурашка и Гена застали дома. Она лежала в кровати и плакала”. После этих строк учитель спрашивает:

— Захотелось ли вам заговорить с текстом? Что вам интересно узнать? Дети отвечают: Почему Галя плакала? Почему она лежала в постели?

— Хотите предположить, почему девочка плакала, или узнаем это из текста? Их ответ: Хотим догадаться сами. Может быть, она была больна? А может быть, ее кто-то обидел?

Читают текст дальше: “Я заболела — сообщила она друзьям. У меня температура. Поэтому сегодня в детском театре сорвется спектакль. — Спектакль будет! — гордо произнес Крокодил”.

Вопрос учителя: “Какие вопросы вы хотите задать? Они отвечают: Почему крокодил Гена так уверен, что спектакль будет? Почему он произнес гордо?”

По ходу чтения и до его окончания дети ставят и находят ответы на свои вопросы — проверяют прогнозы, сверяя их с текстом сказки.

Этот метод — своего рода игра в вопросы. Его использование в фазе чтения носит учебный характер. **Применять его надо в меру, ибо он нарушает естественность и целостность восприятия литера-**

турного произведения. Игровой элемент “диалога с текстом” может быть с успехом использован в общении библиотекаря с ребенком в фазе “предчтения” книги. Вопросы к неп прочитанному тексту, активизирующие гипотезы читателя о его содержании, интригуют читателя, будят в нем желание проверить свои догадки, создают дополнительный стимул к прочтению книги. Аналогичный прием используют при рекомендации литературы библиотекари города Озерска Челябинской области в своей программе “Читаем, думаем, творим”. Показывая детям картинки из рекомендуемой книги, они спрашивают детей, догадываются ли они, о чем эта книга, кто ее главные герои, что с ними происходит и т.д. Дети делятся своими предположениями. Возникает любопытство и желание проверить предположения и, следовательно, прочитать книгу. В библиотечной практике применяются иногда книжные закладки, содержащие перечень вопросов к читателям той или иной книги. Их цель — выявить мнение читателей о конкретной книге, чаще всего — о новинке.

Вопросы обычно делят на простые и сложные, на репродуктивные (воспроизводящие) и продуктивные (поисковые, творческие). Простые бывают условными (обычно начинаются со слов “Если бы”) и безусловными (например, “Как зовут главного героя книги?” “Что написал этот автор?”). Репродуктивные вопросы чаще всего адресованы к памяти, их задача — актуализировать осведомленность читателя. Продуктивные вопросы стимулируют мышление. Они ориентированы на такие мыслительные операции, как сравнение, анализ и синтез, умозаключение, применение общего к частному и частного — к общему, на поиски причинно-следственных связей как внутри текста, так и за его пределами.

Исследователь Г.О.Гинзбург рассматривает *вопрос* как индикатор читательского развития ребенка. Изучая характер вопросов, возникающих у 11-13-летних читателей, знакомящихся с научно-познавательной литературой, она ранжировала их по уровню сложности. Оказалось, что **репродуктивные вопросы чаще всего задают начинающие читатели, находящиеся на первой стадии познания предмета.** Если им попадает что-либо непонятное в тексте, они пропускают его, не пытаясь выяснить трудное. Задаваемые ими вопросы не связаны с осмыслением содержания книги, а лишь отражают их удивление, вызванное узнаванием чего-то неожиданного для них, поразившего их воображение. **Подростки, которым уже знаком изучаемый предмет, идут в своих вопросах дальше. В про-**

цессе осмысления содержания книги они соотносят воспринимаемую информацию со своими знаниями, опытом, у них неизбежно возникают вопросы, вызванные столкновениями новых и прежних знаний. Если у первой категории читателей вопросы обычно начинаются со слов “Что”, “Где”, “Сколько”, “Когда”, то у второй — они чаще всего начинаются со слова “Почему”, “Зачем”, то есть с выяснения причины и цели происходящего. Столкновение с непонятным материалом побуждает этих читателей искать ответы на свои вопросы в других книгах.

Самыми любознательными оказались подростки третьей категории, чьи вопросы выходят за рамки восприятия информации. Их интересуют уже существенные связи явлений. Они спрашивают, например, “Откуда взяли такие расчеты?”, “Как это можно доказать?”, “А почему так считают?”. Жажда ясности побуждает этих читателей обращаться к разным источникам, помогающим разгадать неизвестное. Пытливость ума, выраженная в вопросах, заставляет читателей этой группы быть внимательными к примечаниям авторов, к предлагаемым творческим заданиям. Они используют вспомогательный материал книг (таблицы, карты, схемы, чертежи), разыскивают объяснения непонятных им терминов в словарях и справочниках. Читатели этой группы испытывают потребность в читательском общении. Им интересно самим задавать вопросы другим, будить у присутствующих интерес к исследуемому вопросу, давать толчок к действиям поискового характера. В читательских клубах, играх, дискуссиях, обсуждениях они вносят элементы творческого подхода к книге, нацеливают на преобразование читаемого материала и практическое его использование.

Как видим, характер вопросов читателей прямо связывается с активностью и глубиной восприятия текста, с творческим мышлением. На эту закономерность опираются и сами авторы познавательных книг. Наиболее талантливые раскрывают научный материал так, что он сам побуждает к активному размышлению читателей, поиску ответов на возникающие в процессе чтения вопросы. К таким книгам относятся, например, книги В.Бианки, Я.Перельмана, П.Клушанцева, В. Сахарнова и других писателей — классиков научно-познавательной книги. К творчески развивающим читателя вопросам можно отнести вопросы такого характера: “Что произойдет, если...?”, “А как это устроено?”, “На что это похоже?”. В “мозговых атаках” применяются вопросы: “А если сделать наоборот?”, “А если представить задачу в иной формулировке?”, “А что

если изменить форму объекта?”, “А что если взять иной материал?”. Интересные вопросы такого типа мы встретили в книге “Нарушение правил приличия, вежливости, этикета” парадоксально-го писателя Г. Остера. Вот некоторые из них: “Какие правила приличия можно нарушать на необитаемом острове?”, “Чем споры взаимно вежливых врагов отличаются от бесед взаимно невежливых друзей?”, “Зачем нарушителю правил элементарной вежливости автомат с патронами?”.

Те, кто следят за телевизионными играми “Поле чудес”, “Слабое звено”, “Что? Где? Когда?” и другими, очевидно, обратили внимание на разницу характера задаваемых вопросов. Если в первых двух из названных игр вопросы носят репродуктивный характер, нацеленный на выявление имеющихся у игроков знаний и быстроту реакций, то в игре “Что? Где? Когда?” главное — процесс творческого мышления ее участников. Доминанта игры — не ответ, а сам ход его коллективного поиска, определяемый загадочным вопросом. Вопрос в данной игре не менее познавательно ценен, чем ответ. Для педагогов, библиотекарей эта игра — великолепный пример развития творческого мышления читателей с помощью вопросов. К аналогичным вопросам тяготеет и телевизионная игра для старших школьников “Умники и умницы”.

Учитывая ценность вопросов как импульса познавательной активности детей, некоторые библиотекари устраивают конкурсы вопросов. Таким, например, был конкурс вопросов, проведенный среди детей 6-9 лет в Ленинградской областной детской библиотеке. Он назывался “Задай свой вопрос”. К нему была приурочена выставка-игра, составленная из вопросов читателей: Что было, когда не было Вселенной? Почему Солнце не крутится вокруг своей оси? Почему людей притягивает к Земле? Сколько людей на планете? Как появился камень? “Вопросный” характер иногда носят и названия книжных выставок в библиотеке. Об одной из них, названной “Что в имени тебе моем?” рассказала школьный библиотекарь Н.Глазунова. Выставку открыло обращение: “Читатель, тебе нравится, когда к тебе обращаются по имени? А знаешь ли ты его значение? (Ты можешь обратиться к “Словарю личных имен”). Мы предлагаем тебе познакомиться с неизвестными литературными героями, а с любимыми — просто поздороваться. А в их именах не кроются загадки?”

В педагогике детского чтения вопросы используются не только применительно к познавательным книгам, но и к художественным

произведениям. Здесь вопросы не столько ориентированы на познание и логическое мышление, сколько на эмоциональный отклик, воображение, духовно-нравственное развитие. Надо заметить, что излюбленный для библиотекарей методический прием викторины с вопросами, нацеленными на воспроизведение читателем фактов, имен, названий, предметов из литературных произведений, хотя и является для читателя интригующим, но духовно развивающий потенциал его очень мал. Он активизирует в основном память читателя, но не его интеллект, не его образное мышление, ассоциации, чувственное восприятие, которые более всего задействованы в процессе чтения художественного произведения.

Когда-то в библиотеках висела памятка “Как писать отзыв на книгу”. Это был универсальный вопросник для любой книги. В нем значились такие вопросы: О чем говорится в книге? Что нового ты узнал из нее? Что особенно запомнилось? Какие вопросы у тебя возникли? Что показалось трудным, непонятным? Помогли ли предисловие, послесловие, иллюстрации лучше понять книгу?”. В предложенных вопросах не раскрывается особенность литературного произведения как произведения искусства, которое, прежде всего, влияет на эмоциональную сферу. Искусство можно сравнить с айсбергом, где за видимой надводной частью (факты, события, действия персонажей) скрыта часть невидимая, подводная — закономерности жизни и внутреннего мира людей. И вопросы, предлагаемые читателю, должны быть родственными искусству слова: развивать читателя эмоционально, духовно, нравственно.

На международной конференции по детскому чтению, состоявшейся в Иванове в 1999 году, выступила с докладом Смит Вивьен — сотрудница Центра исследований детской литературы Великобритании. В своем докладе она показала наиболее типичные варианты вопросов, какие задают в этой стране школьные учителя детям по тем или иным художественным произведениям. Один вариант направлен на пересказ прочитанного, другой — на характеристику художественных особенностей произведения, его формы, третий — вызывает к воображению и мысленному участию ребенка в происходящем. Предпочтения того или иного варианта докладчик объяснила целями, какие преследует учитель. Если поставлена цель развить память ребенка и его грамотность, то предпочтительнее первый вариант. Если цель — обратить внимание читателя на специфику литературы, на язык, композицию и иные характе-

ристики художественного произведения — то второй вариант. (В обоих вариантах учитель заранее знает правильный ответ и подводит ответы детей к нему). А если поставлена задача развития души ребенка, его эмоционально-творческих способностей — то приоритет отдается третьему варианту.

На этом последнем остановимся особо. Этот вариант наиболее соответствует библиотечной методике, свободной по своему характеру. Основа его — обратная связь с читателем художественного произведения, пробуждение и усиление душевного резонанса, индивидуальной реакции на прочитанное. Характерными в этом случае являются вопросы: “Как ты представляешь себе ...? Какие у тебя возникли ассоциации в связи с произведением? Какие чувства преобладали? Кто из героев вызвал симпатию или антипатию? Как ты оцениваешь их поступки? С кем из знакомых тебе литературных персонажей или живых людей ты можешь их сравнить? А может быть, в ком-то из них ты узнал свои собственные черты?”. Отвечая на эти вопросы, дети активно проявляют себя, они делятся своими ощущениями, осмысливают себя через текст, их размышления о литературе имеют проекцию на реальную жизнь. Ни на один из этих вопросов нет готовых ответов. Как читатель данного произведения, взрослый в своих мнениях здесь равен читателям-детям. Они участники общей, импровизированной беседы. Это делает детей уверенными в себе, развивает умение слушать и быть услышанными другими.

Особую роль играют вопросы в обсуждении литературных произведений. Они задают логику и проблематику коллективного обмена мнениями о прочитанном произведении. Каждый обсуждаемый вопрос будоражит мысль, рождает различные предположения, сталкивает мнения. Характер вопросов определяется не только спецификой обсуждаемого произведения, но и особенностями восприятия книги детьми определенного возраста. Разговор об одном и том же произведении приобретает совершенно разный смысл в зависимости от того, с читателем какого возраста ведется обсуждение. Сказанное имеет отношение и к беседе о прочитанном произведении, которая обычно подытоживает чтение. Выяснение вопросов: удовлетворила ли книга читателя, трудна ли была для чтения, что нового открыла, — позволяет библиотекаря выяснить эффективность чтения. Опыт библиотекарей, мастеров диалога, показывает, что **суть беседы не столько в умении задавать вопросы, сколько в “разговоре вопросами”**, где применение их органич-

но и естественно. Если библиотекарь спрашивает, значит, ему интересно, значит, он уважает мнение ребенка, значит, сам что-то хочет узнать. Библиотекарь спрашивает и тем самым исподволь учит самого ребенка задавать вопросы, задумываться, будит его желание познавать. Возникает свободный, непринужденный стиль общения — импровизированная задушевная беседа читающих людей.

Остановимся на специфике вопросов диагностической направленности, применяемой при массовых опросах детей. Обычно это перечень упорядоченных вопросов, выстроенный в определенной логике и используемый при анкетировании или интервьюировании читателей. Специалисты (И. Бутенко, С Щеглова и др.) считают, что формулировка вопросов, обращенных к детям, в этом случае не должна содержать завышенные требования к памяти, вниманию или уровню мышления ребенка. В зависимости от психологических возможностей возраста вопросы сопровождаются пояснениями, дополнениями. Опрос обычно начинают с простых вопросов. В самой опросной процедуре открытые вопросы чередуют с закрытыми и комплексными. Открытыми называются вопросы, ответ на которые формулирует опрашиваемый ребенок. Закрытыми — те, которые имеют готовый набор ответов для выбора одного, двух, четырех вариантов — в зависимости от конкретных условий. В комплексных вопросах наряду с предлагаемыми вариантами ответов предусматривается и вариант свободного ответа. В вопросных листах могут найти место и вопросы-диалоги (“Одни в этой связи считают, что..., а другие, что... С кем бы ты согласился?”). Вопросы, адресованные детям, рекомендуется задавать в личной форме “ты”, чтобы дети отвечали от своего имени, а не от всех.

Для детей младшего школьного возраста вопросы рекомендуется ставить в игровой или наглядной форме. Интересно, например, составили опросный лист для детей 7-9 лет библиотекари Центральной городской детской библиотеки Челябинска, назвав его “Галактическая экспедиция — Это мы — люди!”. О характере вопросов предлагаемой анкеты можно судить хотя бы по такому: “Тревога! На свободу вырвалась волшебная Черная Резинка, стирающая книги! Какую книгу ты постараешься спасти?” Рядом с некоторыми вопросами нарисованы картинки. Так, к вопросу “Когда тебе говорят: “Почитай!” — какое у тебя бывает лицо?” — даны рисунки трех рожиц: смеющейся, унылой и нейтральной. Ребенку предлагается обвести кружком рисунок, соответствующий

его состоянию. Рядом с вопросом “Какое из этих изображений больше всего отражает твои интересы?” нарисованы символические изображения телевизора, компьютера, книги, наушников, играющего ребенка. Заполнить такую анкету для ребенка не составит большого труда. По своему характеру данный опрос приближен к тестированию.

Тестирование — метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы, имеющие определенную шкалу значений. Тесты позволяют с определенной вероятностью определить актуальный уровень читательского развития и охарактеризовать его. Известен, например, тест “Бывало ли такое с тобой?”, использованный в некоторых детских библиотеках Петербурга при первом знакомстве с подростком. Цель данного теста — выяснить эмоциональный опыт чтения, полученный в раннем детстве. Вот некоторые вопросы теста (тест полностью см. на с. 222—224), отражающие его характер: “Играл ли ты когда-нибудь, хоть мысленно, в героев тех книг, которые читал?”, “Бывало ли такое с тобой, что тебе хотелось плакать над прочитанным?”, “Представлял ли себя на месте героев, когда читал интересную книгу?”, “Рисовал ли в своих фантазиях продолжение прочитанного произведения?”. Из двух вариантов ответа “да” и “нет” читателю предлагается подчеркнуть нужный вариант. В зависимости от количества утвердительных и отрицательных ответов делается вывод о том, принадлежит ли читатель к художественному или рациональному типу. Часто тесты носят полуразвлекательный характер, чтобы доставить читателям несколько веселых минут самопознания.

Таким образом, мы видим, что функции *вопроса* очень разнообразны. Он органично включен в сам ход взаимоотношения читателя с книгой и в педагогический процесс библиотечной работы с детьми. Он активизирует, организует и углубляет восприятие и непосредственно включается в процедуру общения и изучения читателей. Его можно рассматривать как показатель качества чтения и основу диалога с детьми. Не случайно говорят: “Скажи, какие вопросы ты ставишь, и я скажу, кто ты”.

ЛИТЕРАТУРА:

Ганичев Ю. Интеллектуальные игры: Вопросы их классификации и разработки // Воспитание школьников. — 2002. — № 2. — С. 29-34.

ВОСПИТАНИЕ

чтением: как это происходит?

Воспитание — особый раздел педагогики, имеющий свой предмет, свои задачи и методы. Суть его определяют по-разному, но, так или иначе, воспитание направлено на **формирование нравственных основ личности, способной жить во благо обществу и самой себе. Попытка обойтись без воспитания, подменить его обучением и образованием детей, предпринятая в 90-е годы 20-го века в России, не увенчалась успехом.** Результаты оказались устрашающими. Складывался тип молодого человека без веры в завтрашний день, отрицающий духовные ценности, человека с потребительскими наклонностями и циничным отношением к традиционным святыням — труду, семье, родине, любви. Стало ясно: если немедленно не взяться за воспитание подрастающего поколения на гуманистических, духовных, толерантных началах, Россию ждет катастрофа. Федеральная целевая программа “Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи” явилась ответом на возникшие потребности общества. Формирование у подрастающего поколения нравственного фундамента в ней названо важнейшим приоритетом государственной политики в сфере культуры, искусства и образования. Воспитание признано процессом универсальным, включающим в себя установку на саморазвитие личности, ее самосознание. Во главу угла поставлено не воздействие на ребенка извне, как это трактовалось в свое время применительно к коммунистическому воспитанию, а психологическая поддержка *внутренней* жизни растущего человека, направленной на освоение духовного опыта людей и отвечающей потребности в самоактуализации, в желании быть признанным, в стремлении понять себя и других.

В отличие от обучения, воспитание осуществляется не путем усвоения знаний, а через эмоциональную сферу, или, как говорят психологи, через подсознание, кумулирующее в себе инстинкты, переживания, совесть и многое другое, что регулирует и корректирует человеческое поведение. Роль взрослого при таком подходе, как считал выдающийся педагог 20 века В.Сухомлинский, состоит в создании СТИМУЛА для той внутренней, напряженной работы ребенка, в процессе которой формируются нравственные основы.

Великим стимулом воспитания В.Сухомлинский считал СЛОВО, вобравшее в себя и мысль, и ощущения, и восприятия, и чувства.

Эмоционально-образным сплавом стимула и слова является, как известно, художественная литература — признанный носитель духовного начала в человеке, идеалов добра, любви, сострадания. Нравственные законы в художественной литературе не преподносятся в готовом виде. Они индуктируются в душе читателя и закрепляются в его эмоциональной памяти. **Писатель, если он подлинный художник, действует не назиданиями и сентенциями. Он увлекает читателя в жизненные ситуации и во взаимоотношения людей, предоставляя ему самому разобраться, что его радует и что огорчает, что заставляет восхищаться, и что негодовать, что следует беречь и что подлежит отрицанию, что волнует, что вызывает симпатии и антипатии. Здесь, в борении чувств, и происходит выработка личностных качеств ума и сердца, обогащение себя духовным опытом человечества, сконцентрированного в литературе.** Под влиянием возвышающего воздействия искусства человек приходит к определенным выводам сам.

Каждая полноценная в художественном отношении книга — это кусок жизни, она зовет ребенка из ограниченной рамками собственной жизни к новому, еще не испытанному опыту. Она открывает возможность пережить непережитое, занять собственную позицию, сделать выбор, принять решение. Сколько бы, например, мы ни говорили о толерантности в межнациональных отношениях, это не будет убедительным. Но для ребенка, прочитавшего “Кавказского пленника” Л.Толстого, глубоко сопережившего дружбу и расставание русского офицера Жилина и татарской девочки Дины, эта истина приобретает такую степень убедительности, что становится непреложной. Через эмоции, через возбуждение собственной мысли, через включенность в чужую жизнь, раскрытую писателем в ракурсе гуманистических идеалов, чтение формирует шкалу ценностей, помогает читателю идентифицировать себя с определенной личностью или группой людей, создает установку на определенный тип человеческих отношений. Благодаря нелогическим элементам, присущим искусству, литература способна внешние по отношению к читателю социальные нормы превращать во внутренние регуляторы поведения, закрепляться в сердце, действовать как безусловный императив. Показательный пример такого рода дал нам Чехов в рассказе “Огни”. Герой ее совершил безнравственный поступок. Оставшись один на один со

своей совестью, он осознал, что им “совершенно зло, равносильное убийству”. Это осознание привело его к мукам совести, которые, в свою очередь, были обусловлены детскими впечатлениями от “нянюшкиных сказок”. “Они, — говорит герой, — вошли мне в плоть и кровь и незаметно для меня руководили мной в жизни, хотя я и считал их нелепостью”. Прочитав этот рассказ, пережив судьбу героя, читатель убеждается, что нравственность состоит в постижении страданий другого, в отрешенности от всего мелкого, повседневного, эгоистичного. Такого вывода в тексте рассказа нет. Как великий писатель, Чехов надеется, что вывод сделает сам читатель. Этот вывод, добытый через сопереживание и собственную мысль, может стать убеждением, войти “в плоть и кровь” и “незаметно руководить” человеком. “Любое произведение искусства, — писал известный отечественный психолог Б.М.Теплов, — тогда может быть воспитательно-ценным, когда оно заставляет ребенка внутренне стать на определенную позицию, начать “жить” в этой ситуации и смотреть на мир, на людские поступки и отношения с той точки зрения, к которой вынуждает эта позиция”.

В дошкольном и младшем школьном возрасте воспитание книгой чаще всего происходит через *подражание*. Ребенок жаждет быть хорошим, и потому внутренне ориентируется на положительных персонажей, хочет быть похожим на них. Писатель Юрий Сотник признался: “Я в девять лет прочитал “Приключения Тома Сойера” и долго подражал этому герою, подражал довольно успешно, со всеми вытекающими отсюда последствиями”. О подобном влиянии говорят и нынешние дети. “Мне хочется вырасти таким же сильным и гордым, как Бемби” — пишет девятилетний школьник из Петербурга. “Меня покорила Динка из повести Осевой — я никогда ее не забуду, она показала мне, как надо себя вести с другими людьми, чтобы тебя любили” — сообщила пятиклассница в письме, присланном в редакцию. Действовать по образцу любимого героя, брать с него пример — такова реакция многих читающих детей на полноценное художественное произведение, где представлен яркий, незабываемый, нравственно позитивный человеческий характер.

Что касается подростков, то здесь на передний план выступает не подражание, а *осознание себя* и своего отношения к миру через сопоставление с героем книги (см. “Я—концепция”). Подростка волнует, чем он сам похож или не похож на героя, как бы он действовал, оказавшись на месте персонажа. Примером, подтвержда-

ющим такую реакцию, может служить признание В.Каверина, сделанное им в книге “Освещенные окна”. В 12-летнем возрасте его беспокоило: не трус ли он. Прочитав о Сцеволе, положившем руку на пылающий жертвенник, чтобы показать свое презрение к пыткам и смерти, будущий писатель сунул палец в кипяток, чтобы испытать себя. Читая роман Густава Эмара “Арканзасские трапперы”, он решил, что эти трапперы не пустили бы его даже на порог своего Арканзаса. Он завидовал Роберту — сыну капитана Гранта, который был только на год старше его, а уже вдвоем с патагонцем отбил от волчьей стаи. Эта способность осознавать себя в процессе мысленного общения с героем — характерная особенность восприятия подростка. Впечатления, полученные от глубоко затронувшего душу произведения, могут регулировать поведение подростка, страховать его от дурных влияний. Характерно в этом отношении признание Достоевского. Он вспоминал о том, как в 12 лет, во время летних каникул, он прочитал всего Вальтера Скотта, и “захватил с собою в жизнь из этого чтения столько прекрасных и высоких впечатлений, что, конечно, они оставили в душе моей большую силу для борьбы с впечатлениями соблазнительными, страстными и растлевающими”.

Говоря о воспитательных возможностях литературы в деле борьбы с соблазнами и искушениями “растлевающего” характера, необходимо остановиться на роли отрицательных персонажей. На первый взгляд кажется, что они действуют на читателя негативно. Некоторые сомневаются в их необходимости, полагая, что ребенок станет им подражать. На самом деле, как это ни парадоксально, они, если созданы большим талантом, действуют положительно. Это диалектическое преобразование происходит в голове читателя: ведь он не пассивно воспринимает персонаж, как некую данность, он внутренне протестует против нарушителей законов нравственности. Неприятие отрицательного персонажа и определяет итоговый, положительный эффект чтения. Изучая функцию литературных персонажей в историческом процессе, историк Ф.Нечкина пришла к выводу, что отрицательные персонажи великих произведений не менее, а иногда и более, чем положительные, содействуют созданию общественного идеала — высокого образца честного, справедливого, щедрого, подлинно гуманного человека. Никто, по ее мнению, так не боролся с клеветниками, так не разоблачал лицемеров, так не сокрушал стяжателей, как отрицательные образы (стоит вспомнить “Ревизора” Гоголя). И в этом их ве-

ликое предназначение. Если коснуться детской литературы и читателя-ребенка, то “нелюбимые” герои, такие, как Карабас Барабас или Дуремар, Бармалей или Сеньор Помидор, тем и воспитывают, что их не любят, что их отторгают дети. Великий французский сказочник Шарль Перро говорил: “Как бы ни были причудливы и фантастичны различные эпизоды сказок, несомненно, все они возбуждают в детях желание походить на тех, которые достигают счастья, и вместе с тем боязнь навлечь на себя несчастья, какие настигают злых за их пороки”.

Однако не всякая книга и не всякие персонажи способны наполнять читателя высокими и прекрасными впечатлениями. Этой способностью наделено лишь истинное искусство, “вектор” которого, по словам Солженицына, всегда направлен на возвышение людей. Убедительный пример того, как по-разному влияют на человека разные по художественному уровню произведения, мы обнаружили в статье “Воспитательная роль литературы” (Энциклопедический словарь юного литературоведа. М., 1997). В статье приводится письмо русского прозаика А.И.Эртеля, в котором он сравнивает впечатления, произведенные на него двумя книгами. Одна из книг — повесть крестьянина Семенова, другая “Сон Мармеладова” из “Преступления и наказания” Ф.Достоевского. Книга Семенова вызвала ряд мыслей, но он ее отложил и забыл о ней, забыл и название и фабулу. Но Мармеладова ему не удалось забыть. Он пишет “У меня, может быть, исчезнет из памяти самый рассказ, подробности, нюансы, но страдальческое лицо Мармеладова, сердце его, истекающее кровью, вид его несчастный я уже не могу забыть”. Автор письма полагает, что и у многих других “правда того, что есть”, изображенная с неподражаемой силой, не даст ему покою, зажжет недовольство в его душе, переполнит его беспокойством за его счастье, за его мелкие идеалы. Мармеладов не умрет, и будет гулять по свету сотни лет, и всегда будет оказывать свое влияние на душу, ощутившую беспокойство. Приведенный пример касается взрослого читателя и взрослой литературы. Но предпосылки влияния книги, определяемого ее художественной состоятельностью, я думаю, те же самые, что и для детей. Книга бесталанная и талантливая по-разному живут в сознании ребенка. Первая забывается быстро, другая способна жить в сознании и напоминать о себе всю жизнь, то укором совести, то предостережением, то моральной поддержкой.

Но не всякая бесталанная книга так безобидна, как упомянутая книга крестьянина Семенова. В наши дни на почве бездуховности пышным цветом расцвела так называемая “массовая литература”, несущая в себе пропаганду насилия, страха, принижения традиционных ценностей. Эта литература в силу ее привлекательности и массовости обладает суггестивной (внушающей) способностью дегуманизировать сознание читателя, рождать в нем подозрительность, агрессивные наклонности, культ потребительства и эгоцентризма. Ограничив свой репертуар чтения такой литературой, человек незаметно для самого себя начинает считать нормой человеческих отношений безнравственность, жестокость, стяжательство, равнодушие к чужим страданиям.

Но, как известно, воспитательная сила книги зависит не только от нее. Она в равной степени зависит от читателя, от его способности к полноценному чтению. Как и любая способность, она может развиваться. И здесь на авансцену выходит педагогика чтения.

Целостную систему этой деятельности, вытекающую из самой природы художественной литературы и ее восприятия, способную “исцелить человека экологически чистым искусством”, очертил применительно к современным условиям петербургский ученый В.А. Левидов в своей книге “Художественная классика как средство духовного возрождения”. За свой проект он получил авторское право и стал одним из победителей конкурса 1992-1993 гг. по гуманитарным наукам фонда “Культурная инициатива”. В.А. Левидов уверовал в уникальную силу художественной литературы, способной влиять на нравственные убеждения людей, силу более мощную по сравнению с любыми другими рациональными и дидактическими методами.

В решении проблемы воспитания средствами художественной литературы он наметил ряд связанных между собой педагогических задач и действий. Перечислим некоторые из них применительно к детскому чтению.

1. Отобрать произведения детской художественной классики с учетом возрастных потребностей детей и их жизненного опыта.
2. В отобранных произведениях выделить те ситуации, с какими, или подобными им, может встретиться или уже встречался ребенок в реальной жизни. Вскрыть воспитательный потенциал этих ситуаций. Продумать, какие законы душевной жизни сконцентрированы в них. Определить тематический ракурс (модуль), наиболее значимый и актуальный для нынешних де-

тей, сквозь призму которого и будут рассматриваться выбранные ситуации.

3. Путем продуманных вопросов вовлекать читателя в жизненные ситуации, изображенные в книге, опираясь при этом на его личностное отношение к проблемам, какими озабочены герои произведения.
4. Предложить читателю изложить свое отношение к ситуации и привести по возможности аналогичные примеры из жизни и искусства.
5. С помощью вопросов побудить читателя высказать свои соображения, почему произошла ситуация, почему каждый из героев вел себя именно так, а не иначе, одинаковыми ли мотивами они руководствовались, как это сказалось или могло сказаться на других людях.
6. Проиграть разбираемую ситуацию мысленно или в виде ролевой игры, с тем, чтобы читатель мог представить себя на месте персонажей и действовать с их позиции.
7. Начинать такого рода работу с самого раннего возраста, когда ребенок наиболее активно впитывает и осваивает нравственный опыт.
8. Учить языку искусства; воспитывать вкус к настоящей литературе; формировать иммунитет к низкопробным книгам.

Разработанная ученым педагогическая система руководства чтением, названная им “Формула способа”, требует некоторого пояснения. Прежде всего, надо сказать о роли классической литературы. Автор считал, что именно она — олицетворение духовности — в наивысшей степени обладает воспитательным потенциалом. Его позиция: истинные произведения искусства и заложенные в них нравственные ценности не стареют.

Проблематика великого произведения многогранна, разом ее не охватить. Поэтому для обсуждения с детьми педагогу нужно выделить одну или две ситуации из произведения, наиболее значимые для ребенка данного возраста. Вместе с ситуациями определяется нравственный аспект их рассмотрения, актуальный для данной аудитории в данное время. Такими аспектами могут быть дилеммы: добро и зло, правда и ложь, гуманность и бесчеловечность, толерантность и нетерпимость, искушение и его преодоление, верность и предательство, милосердие и жестокость и многие другие, от решения которых зависит жизнь каждого человека, его

личный успех и общественное признание. Тот или иной аспект, диктуемый содержанием произведения и потребностями читателей, надо заранее определить. Он и ляжет в основу вопросов для обсуждения, придаст разговору цельность, глубину, обусловит эмоциональную включенность читателя в текст, в детальное рассмотрение в человеке явного и скрытого, подлинного и мнимого.

В.А.Левидов считал, что одна книга, какой бы талантливой она ни была, не воспитает в читателе нравственных убеждений. Для выработки “динамического стереотипа” в образе мыслей и установок нужна подборка книг определенной направленности и художественного совершенства. Здесь на помощь читателю должна прийти рекомендательная библиография.

Думающий читатель может спросить, почему же в этой программе ни слова не говорится об авторе литературного произведения, его личной позиции по отношению к изображенной им действительности. Это сделано осознанно. Вслед за своим отцом А.М.Левидовым, автором книг “Литература и действительность” и “Автор-образ-читатель”, В.А.Левидов преднамеренно заглушает прямую авторскую “подсказку” читателю. Личный взгляд автора он передоверяет языку искусства, полагая, что готовая мораль не заставит мысль читателя напряженно работать. Чем сильнее читатель поддается иллюзии, что он сам решает вопросы, сам делает выводы, которые напрашиваются во время чтения или после него, сам определяет свое отношение к персонажам, тем ярче его эмоции, его реакция на добро и зло.

Большую роль в реализации программы воспитания читателя при помощи искусства слова В.А. Левидов отводил библиотеке и библиотекарю. Именно библиотека располагает необходимыми фондами и специалистами для руководства чтением и нравственного развития своих посетителей. Библиотека имеет ряд преимуществ по отношению к школьному литературному образованию — наличие духовной среды, отсутствие обязательности ее посещения и независимость ребенка от оценок. Библиотекарь в отличие от учителя лишен регламентирующих методик и более всего ценит свободу читательских проявлений и личностных интересов своих посетителей.

Отмечая возможности библиотеки, В.А.Левидов в то же время обратил внимание на отход ее в последнее десятилетие от существенных задач воспитания молодого поколения в сторону сугубо информационной деятельности, ведущей к приоритету утилитарных

знаний и, в конечном итоге, к дегуманизации общества. Можно надеяться, что реализация программы “Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи” расставит нужные акценты в работе библиотек и возродит к жизни традиции руководства детским чтением, складывающиеся веками и имеющие великие достижения. Их возрождение — залог развития духовного начала в каждом ребенке, формирования в нем носителя добра и нравственной культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

Бениаминова Л.В. Воспитание детей: Учеб.— 3-е изд. — М.: Медицина, 1991. — 288с.

Государственные мероприятия 2002 года по проблемам библиотек, чтения, духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения // Шк. библиотека. — 2003.— №1. — С. 3-15.

Левидов А.М. Литература и действительность. — Л.: Сов. писатель, 1987. — 428 с.

Левидов В.А. Художественная классика как средство духовного возрождения. — СПб.: Петрополис, 1996. — 184 с.

Леонтьев А.А. Принципы воспитания в “Образовательной программе “Школа — 2100” // Нач. школа: плюс — минус. — 1999. — №6. — С. 3-11.

Прихожан А. М. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников. — М.: 1980. — 35 с.

Телегин М.В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Нач. школа: плюс— до и после. — 2002. — № 12. — С. 17-22.

Тимофеева И.Н. Чтение современных детей в свете традиций отечественной педагогики // Шк. библиотека. — 2003. — №1.— С. 58-63.

Филонов Г.Н. Воспитание: традиции и современность // Педагогика. — 2003. — № 7. — С. 14-20.

Харламов И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания // Педагогика. — 2003. —№3. — С. 52-59

ВОСПРИЯТИЕ, или диалог читателя с книгой

Определение понятия ВОСПРИЯТИЕ, данное психологами, литературоведами, педагогами противоречиво и многословно. Не будем вдаваться в поиски среди них истинного суждения. Вдумаемся в само слово ВОСПРИЯТИЕ. Оно складывается из приставки “вос”, означающей движение вверх, и старинной формы слова “принятие”, т.е. взятие, получение. Применительно к тексту книги “воспринять” значит принять содержимое текста, включить читаемое в себя, присвоить его содержание. Но только ли к получению, взятию сводится читательское восприятие? Когда-то эстетик, профессор В.Асмус в своей статье “Чтение как труд и творчество” высмеял такое понимание восприятия, изобразив его гротескно в образе гоголевского колдуна Пацюка, глотающего вареники. “Движимые колдовской силой, вареники сами прыгали в миску, сами переворачивались в сметане и сами летели прямым хонько в рот Пацюку”. На самом деле читающий человек не просто вкладывает в себя содержимое текста, он реагирует на него своим сознанием: соглашается или спорит, спрашивает или отвечает, создает свои образы и эмоционально резонирует, у него возникают аналогии и ассоциации, он сравнивает и оценивает. Иначе говоря, человек включается в читаемое произведение, живет в нем, вступает с ним в диалог, мысленно действует. Он отвечает на художественную мысль писателя аналогичными движениями собственной мысли.

Восприятие — связующее звено между читаемым произведением и личностью читателя. С одной стороны, оно представляет собой единство с произведением (как говорят психологи, с массивом стимулов) и подчиняется ему. Произведение ведет за собой восприятие читателя, устанавливает вехи и те “силовые линии” по которым направляется фантазия, воображение, эмоции. С другой стороны, восприятие неразрывно связано с сознанием читающей личности, ее душевной организацией и находится в зависимости от них. Сознание читателя, его духовная биография, накладывают свой отпечаток на восприятие, определяют его силу, объем, полноту, характер. Л.Выготский сравнил читательское восприятие с евангельским чудом — претворением воды в вино: волнение, вы-

зываемое литературными образами, заключает в себе нечто сверх того, что в них содержится. В этом плане восприятие шире объекта. В то же время — восприятие уже объекта, ибо никогда не может исчерпать его полностью. На эту диалектику обратил внимание известный гуманитарий Ю.Лотман. Он указал на то, что художественный текст виртуален и не может быть полностью опредмечен, в нем всегда остается нечто, находящееся за рамками актуального сознания читателя, что и оставляет поле для перечитывания и новых трактовок произведения. Результат восприятия, или так называемый метатекст (мета — приставка, означающая *после, за*), может быть выражен в читательских суждениях, в отзывах, рисунках, игре. У художественно одаренных людей он реализуется в картинах, кинофильмах, театральных действиях, книжных иллюстрациях. Но чаще всего он остается лишь в сознании читателя, включается в его долговременную или кратковременную память в виде образов, мыслей, чувств, ассоциаций. Глубокое восприятие великого произведения способно оказать регулирующее воздействие на поведение человека.

Итак, в структуру восприятия, как мы увидели, входит читаемое произведение, реакция на него и результат. Чтобы быть воспринятым, читаемое произведение должно быть доступным читателю по лексике, языку, смыслу. Восприятие может не состояться, если сознание читателя недостаточно созрело, чтобы оказаться чувствительным к содержанию книги. Его может не быть и в том случае, если в момент чтения сознание читателя занято другим, или сам процесс чтения носит чисто механический характер. Примером последнего может служить чтение гоголевского Петрушки — слуги Чичикова, которого, как мы помним, занимал не смысл читаемого текста, а деятельность по складыванию из букв слов. Немного ушел от него вперед как читатель и отец Ильи Обломова. Ему была важна сама процедура чтения, воспроизведение фраз и слов, из которых складывается текст: это занятие поднимало статус его в собственных глазах, вот, дескать, и он принадлежит к читающим людям.

Что касается реакции на читаемое произведение, то она во многом зависит от развития нервной системы читателя и тех условий, в которых восприятие протекает. Она зависит и от научения, от специальной стимуляции восприятия. Если научение протекало успешно, то, как говорят психологи, соответствия между восприятием и стимуляцией становится больше, а само восприятие стано-

вится более дифференцированным и осознанным. Здесь многое зависит от того, какого рода стимуляция применяется. Опыт показывает, что стимулирование восприятия, применяемое в современной школе, часто влияет на восприятие отрицательно. Оно лишается непосредственности, субъективной окраски, личностного аспекта, превращаясь в сугубо рациональный, стереотипный процесс.

Показательный пример неприятия учителем личностного аспекта восприятия мы встретили в повести иркутской писательницы Татьяны Андрейко “Зеленая горошина”. В книге есть эпизод, где пятиклассник Денис слушает стихотворение Лермонтова “Бородино”, и у него мурашки идут по телу. “Перед ним словно оживала картинка из книжки. Солдаты еще были не убитые. Земля под ними качалась от пушечной пальбы, раненые стонали и падали. И ему захотелось туда, чтобы хоть как-то помочь русским солдатам. Он бы подобрал винтовку или скакал на коне с саблей! И был бы такой же смелый, как все”. Наутро, придя в класс, мальчик попытался свое восприятие стихотворения передать так же эмоционально, как его воспринял накануне. Однако учительница остановила его, назвала клоуном и поставила двойку. А ответ девочки, которая вслед за Денисом бесстрастно пересказала стихотворения, эта же учительница оценила пятеркой. Критерии оценки, применяемые учителями, быстро усваиваются детьми, и они соответственно формируют свое восприятие, подстроенное под требования учителя. Возможно, этим объясняется тот факт, что восприятие дошкольников, не стиснутое рамками стереотипа, отличается большей новизной и свежестью, чем тех, кто учится. Интересный пример сопоставления привела специалист по психологии чтения В.А.Бородина в своей книге “Восприятие восточной поэзии”, ссылаясь на опыт литературоведа Е.Г. Эткинда. Он сравнил восприятие стихотворения Тютчева “Люблю грозу в начале мая” у разных категорий читателей: у ребенка, у поэта, у ученого филолога, у литературного критика, историка, языковеда.

Маленькой девочке Кате, которую восприятию никто не учил, от стихотворения Тютчева становится весело. Она любит весну, и в этих стихах она ее видит и слышит. Кате по душе “молодость и веселье, которым заражено стихотворение, — в нем бурлят и переливаются звуки грома и бегущих ручьев”. Катя всем существом впитывает атмосферу солнечного праздника, созданную поэтом, ощущает этот пейзаж, где все голубое и золотое. Приближено к ее

восприятию по характеру и восприятие поэта В.Рождественского. Он услышал в стихотворении целую симфонию звуков, “вошедших с этой грозой и в уши и сердце”. Однако, в отличие от восприятия Кати, поэт обратил внимание на художественное мастерство Тютчева, на форму стиха, его инструментовку, на игру гласных и согласных звуков. Что касается восприятия специалистов, то оно, в отличие от чувственного восприятия девочки и поэта, преимущественно рационально. Эмоциональное восприятие, по их мнению, второстепенно. Они обращают внимание на метафоричность стихотворения, его форму, музыкальное развертывание звуковой образности. Для них важно, сколько раз в стихотворении встречаются гласные звуки, сколько — согласные, видят преобладание звуков “р” и “г”. При всей ценности критического анализа стихотворения, сделанного специалистами, он лишен свежести непосредственного чувства. В нем нет душевности, “претворения воды в вино”. Полноценным восприятием, видимо, надо считать такое, в котором задействованы как чувственные, субъективно окрашенные формы мышления (им “ведает” правое полушарие мозга), так и логические, речемыслительные, аналитические, идущие от левого полушария.

Результат восприятия во многом зависит от избирательности внимания читателя, от мотивации чтения, от установки, от опыта мышления и эмоций читателя, от возраста и многого другого. Для того чтобы текст был воспринят, на нем должно быть сосредоточено внимание читателя, нервная система приведена в состояние активности.

В популярном “Словаре русского языка” под редакцией С.Ожегова восприятие понимается как синоним слова “чтение”. Читать — значит воспринимать написанное. На первый взгляд, определение не вызывает сомнения. Восприятие текста, действительно, протекает в процессе чтения, а не в каком-либо другом. Только читая, мы воспринимаем написанное. Но тождественно ли чтение — восприятию? Со всей определенностью мы должны сказать “нет”. Если это было бы так, то не имело бы смысла перечитывать. Опыт показывает, что долгая жизнь классических произведений определяется именно перечитыванием, которое не есть повтор первоначального восприятия ни по объему, ни по избирательности, ни по полноте. Глубокое произведение не раскрывается сразу в одном акте чтения. При перечитывании (см. “Чтение и перечитывание”) человек реагирует на то, чего раньше не заметил,

понимает то, мимо чего прошел в первый раз. Восприятие селективно и потому чтение всегда шире его. Сколько бы мы ни читали поэзию Пушкина, она остается неисчерпаемой не только для отдельного человека, но и для человечества в целом. Читая Пушкина, каждый из нас, если перед нами его произведения не на экране, а на бумаге, внешне делает одно и то же: берет книгу в руки, раскрывает ее, погружается в текст и воспроизводит слова и предложения. Но внутренняя жизнь в эти мгновения у каждого своя. У одного в поле внимания, а значит и восприятия, окажутся одни образы, у другого — другие. Писатель Ф.Искандер, изобразив в повести “Чик и Пушкин” чтение школьником Чиком “Капитанской дочки” Пушкина, показал, как в центре внимания мальчика оказался образ Савельича. Именно ему были отданы симпатии Чика, а не Гриневу и не Маше Мироновой. Избирательностью восприятия определяется разный эффект чтения одного и того же произведения у разных читателей и у одного и того же — в разные моменты жизни: опыт накладывает на восприятие свой отпечаток. Актер И.Певцов заметил: “Мы понимаем только то в читаемом, что составляет комплекс наших собственных чувств, мыслей, знаний — все остальное проходит, как бы не задевая нашего существа”.

Влияют на восприятие цели и мотивы чтения. Если ребенок читает текст по заданию школы и его мотив чтения чисто учебный, то объем восприятия и избирательность оказывается под контролем этой установки и ограничивается рамками выполнения задания. То, что за ними, часто остается не воспринятым. Наибольшее влияние на восприятие текста оказывает интерес — внутреннее влечение к чтению данной книги. **Установлено, что чтение без интереса нередко превращается в имитацию: чтение есть, а восприятия — нет. А там, где нет восприятия — нет и влияния книги на читателя. Вот почему стимулирование у детей интереса к чтению в нынешней ситуации его угасания, признано доминантой всей системы приобщения ребенка к книге (см. “Интерес”).**

Влияет на восприятие текста и скорость чтения. **Чем скорость чтения выше, тем меньше можно рассчитывать на полноту и глубину восприятия.** Скорочтение целесообразно применять к учебным и информационным текстам, составленным по определенным алгоритмам. Зная алгоритм и выбирая ключевые слова, можно быстро схватить суть информации. Однако скорочтение — это механический процесс. К чтению полноценных художественных произведений, требующих сотворчества с писателем, метод скорочтения в

принципе не пригоден. Он может быть использован лишь при чтении произведений массовой культуры, сюжетная острота которых — основной двигатель мысли читателя.

Заметим, потенциальные стимулы произведения, рассчитанные автором на соответствующую реакцию читателя, в детском восприятии могут остаться незамеченными. Интересный пример такого рода приводит Агния Барто в своих воспоминаниях. Как-то она прочитала своему пятилетнему племяннику “Мойдодыра” Чуковского. Слушал он внимательно, а по окончании чтения заявил: “Не буду больше умыться”. Изумленная тетья спросила: “Почему?” “Потому что хочу увидеть, как убежит одеяло и ускачет простыня” — ответил мальчик. Об этом парадоксе восприятия Барто рассказала Чуковскому — он был поражен: ведь он рассчитывал свое произведение как раз на противоположную реакцию.

Зададимся вопросом: Что может сделать библиотека, чтобы восприятие детей было творческим и глубоким, чтобы книга реализовывала свой воспитательный и образовательный потенциал, а читатель — развивал свои умственные и душевные способности, нравственно созрел?

Как я полагаю, задача состоит в том, чтобы чтение ребенка было максимально приближено к личности читателя, соотнесено с его духовным опытом, с его жизненными проблемами.

Учить воспринимать литературу — значит учить воспринимать образную природу искусства, которая ориентирована, прежде всего, на эмоциональную реакцию человека, на образность его мышления. Если речь идет о школьниках, то библиотекарю важно для начала **вернуть первозданность их читательских впечатлений**, освободить восприятие от усвоенных на уроках литературы алгоритмов анализа произведения.

В этом плане большую помощь сегодняшнему библиотекарю и читателю окажут детские читательские впечатления писателей, художников, режиссеров: людей, ставших впоследствии выдающимися деятелями в гуманитарной сфере. Некоторые примеры такого рода библиотекарь найдет в книге “Природа ребенка в зеркале автобиографий” (М.: 1999), в одной из глав которой содержатся воспоминания известных людей о своем детском чтении. **Показать детям примеры читательского творчества их талантливых сверстников — значит, создать предпосылку для активизации восприятия у многих читателей.** Ребенок сможет опереться на опыт талантливого восприятия искусства слова. Восприятие одного читателя жела-

тельно подкрепить восприятием других, чтобы ребенок увидел в них общее — живую, индивидуальную реакцию на прочитанное, лишенную стереотипов. Опыт восприятия творчески одаренных детей — ценнейший фактический материал, на котором полезно учиться каждому (см. “Творчество”).

Говоря об активизации восприятия детей, нельзя обойти и *стимулирование отзывов читателей*. Отзыв — это не рецензия, это живой непосредственный, выраженный в слове отклик на прочитанное произведение со своей интонацией, своими впечатлениями, своими размышлениями, тесно увязанными с жизненным и читательским опытом самого автора отзыва. В отзыве нередко открывается способность к сложным душевным переживаниям читающего ребенка: он изнутри формирует его духовно-нравственный опыт. Вот, например, что написала в своем отзыве на повесть А.Алексина “Безумная Евдокия” школьница из Москвы: “Меня просто потрясла судьба героини повести. Скажу честно, глядя на старомодных людей, я, как и Ольга, испытывала перед ними, оставшими от жизни, чувство превосходства, что ли. И вот мне стало стыдно. Стыдно за подобные мысли, а больше всего за то, что я, оказывается, совсем неверно думала о людях. Книга убедила меня, что быть такой не просто глупо, но подло. Я бы не задумалась об этом, не попадись мне эта книга”. Такого рода духовными открытиями, выраженными в слове, надо дорожить. Заражающий эффект читательских отзывов для других детей общепризнан.

Для стимулирования написания читательских отзывов библиотекари устраивают конкурсы отзывов, публикуют их в сборниках читательского творчества. Известен опыт, когда отзывы пишут в виде письма другу или автору книги, в виде рекомендации книги другим читателям (см. “Отзыв”). Уместно вспомнить указатель, изданный в 70-е годы, целиком составленный из читательских отзывов. Он назывался “Эта книга мне понравилась”.

Если отзыв — спонтанное читательское впечатление от книги, то **обсуждение** — преимущественно управляемый метод активизации восприятия. В центре его — постановка проблем, наиболее значимых для читателей этой книги. Задача обсуждения — в рамках “силовых линий”, заданных автором и повернутых к реальным проблемам сегодняшней жизни, разбудить мысль читателей, заставить их спорить, выдвигать свои гипотезы, аргументировать. Вместе с тем обсуждение литературного произведения — это свое-

го рода тренинг, развивающий умение оперировать текстом, искать в нем точки опоры для своих суждений, вычитывать в тексте “больше, чем написано”. Обсуждение побуждает читателей погружаться в глубь произведения и сквозь ее призму размышлять о жизни и о себе. Как складывается система вопросов для обсуждения литературных произведений, хорошо проследить на примере Школьной роман-газеты “Путеводная звезда”, редакция которой в конце каждого номера публикует вопросы для обсуждения опубликованного на ее страницах произведения. Что касается самостоятельного обсуждения, то интересный пример его дан в повести Е. Перехвальской “Сострадание к Швабрину”. Ученики, к удивлению учительницы, стали на уроке один за другим высказывать свои мнения по поводу поведения этого пушкинского героя. У одних он вызвал жалость, у других — презрение. Вопрос состоял в том, надо ли мстить из чувства ревности или лучше смириться с поражением. Вопрос остался открытым, но он заставил задуматься школьников о своем собственном поведении и об отношении к окружающим.

Одним из методов активизации читательского восприятия у младших школьников и дошкольников являются **рисунки по следам прочитанных произведений**. В них восприятие ребенка и его свободная детская фантазия, пробужденные книгой, формируются и проявляются наглядно. Рисунок позволяет выразить то, что овладело ребенком в момент чтения. Для правильного прочтения детского рисунка, в котором часто присутствуют предметы и детали, которых нет в тексте, важны собственные комментарии его автора. Разъяснения дают ключ к пониманию рисунка и цепочке ассоциаций, вызванных текстом прочитанной книги.

Обогащению восприятия литературных произведений содействуют и специально нацеленные на это *литературные игры*. Приведем для примера игру, названную нами “Путешествие в глубь строки”. Она направлена на творческую самореализацию ребенка как читателя художественной литературы. Игровая деятельность детей организована в виде мысленного путешествия по маршруту, проходящему через текст произведения к самому читателю. Игра состоит из ряда заданий, каждое из которых ориентировано на определенную способность ребенка.

1. Залив созерцания (активизация образного мышления, стимулируемого вопросами: какие картины предстали перед вашим умственным взором, когда вы читали произведение? Какие звуки?)

2. Бухта радости и печали (проявление эмоционального резонанса: Какие моменты книги показались радостными, а какие заставили погрузиться?)
3. Мыс проникновения (погружение во внутренний мир персонажей: Почему персонаж действовал так, а не иначе? Почему у него возникли именно такие мысли, а не другие?)
4. Утес творчества и фантазий (акцент на проективное мышление читателей: Как вы представляете себе будущее героев? Как, по вашему, сложится их судьба?)
5. Айсберг или Земля сущности (способность к целостному восприятию: О чем же это произведение? Почему оно так названо?)
6. Пролит воспоминаний (активизация ассоциативных связей: Не напомнило вам это произведение чего-либо из вашей собственной жизни?)
7. Риф самопознания (способность перенести читаемое на себя: Нет ли в произведении чего-либо созвучного вашему характеру? Не узнали ли вы себя в ком-то из персонажей?).

Ход коллективной игры, как видим, заканчивается на самораскрытии читателей, которое подготавливается всем ее ходом. В результате игры могут быть определены номинации: “читатель-фантазер”, “читатель-мыслитель”, “читатель-творец”, “читатель-художник”.

Важным методом активизации и обогащения восприятия детей является **театрализация**. Дети от природы актеры, и перевоплощение в персонажей для них естественно. Они легко вживаются в образ, включают индивидуальный опыт и фантазию, открывают в образе личный смысл. Некоторые библиотеки прибегают к этому методу посредством кукол.

Мы показали лишь частичку методов, используемых библиотекарями для активизации восприятия детьми художественных произведений. Здесь творческой выдумке библиотекарей нет предела. Однако какими бы ни были находки, составным элементом их непременно будет **диалог**, тот самый естественный для библиотеки разговор с ребенком, который предшествует чтению или следует за ним. Имеющая большой опыт диалогового общения с детьми Ставропольская краевая детская библиотека им. А.Е. Екимцева использует три формы диалога: библиотекарь—читатель, литературный герой—библиотекарь, библиотекарь — читатель — литературный герой. Необходимыми условиями успешного диалога

библиотека считает умение библиотекаря говорить и слушать, встать на точку зрения ребенка и с его позиции посмотреть на произведение и мир. О каком бы произведении ни шел разговор, библиотекарь и ребенок говорят о том, что их обоих как читающих личностей волнует, что будит их мысль, что вызывает радость от чтения. Библиотекарь делится с детьми своим опытом восприятия литературных произведений и заражает этим читателей. Он не просто передает свою мысль детям, но возбуждает в них их собственные мысли.

ЛИТЕРАТУРА:

Бородина В.А. Восприятие поэзии Востока. — М.; СПб: Диля, 2001. — 224 с.

Воспитание творческого читателя. — М.: Просвещение, 1981. — 212 с.

Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психологич. труды: В 2-х: Т.1. — М.: Педагогика, 1986. — С. 66-77.

Игнатьева В.Ю. Оживить “застывшее” творчество // Библиотека. — 2000. — № 9. — С. 51-53.

Кабачек О.Л. Стихотворение А.Блока “В неуверенном, зыбком полете...” как модель для изучения проблемы “Автор-читатель” // Что мы читаем? Какие мы? : Сб. науч. трудов. — СПб.: РНБ, 1993. — С. 101-121.

Кабачек О.Л. Особенности восприятия художественных и познавательных текстов младшими подростками // Юный читатель и библиотека. — Сб. статей. — М.: ГРЮБ, 1991. — С. 100-112.

Малинина В.И. Психология восприятия художественной литературы. — Челябинск: ЧГИК, 1980. — 88 с.

Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. — М.: Знание, 1981. — 96 с.

Романовская З.И. Чтение и развитие младших школьников. — М.: Педагогика, 1982. — 128 с.

Темнова В.Ю. Радость детей: Читательские впечатления в детском рисунке // Детская библиотека: Традиции, духовность, возрождение. — СПб.: ОДБ, 1998. — С. 44-48.



ИДЕНТИФИКАЦИЯ, или узнавание в персонаже себя

Слово происходит от латинского *identificare*, означающего «отождествлять, уподоблять». Как известно, писатель, создавая свое произведение, ставит себя на место героя и переживает его судьбу как свою. В подтверждение этого факта часто приводят слова французского писателя Флобера, который о героине своего романа «Госпожа Бовари» сказал: «Эмма — это я». Не менее определенно и другое его признание, сделанное по ходу создания этого романа: «Сегодня, например, я был одновременно мужчиной и женщиной, любовником и любовницей и катался верхом в лесу осенним днем среди пожелтевших листьев. Я был и лошадю и листьями, и ветром и словом, которые произносили влюбленные, и румяным солнцем, от которого жмурились их полные любви глаза». Подобное тому, что происходит с писателем в процессе работы над художественным произведением, бывает и с читателем. Так, читая комедию Бомарше «Свадьба Фигаро», юный Герцен говорил: «Я сам был Херубино» (*совр.*: Керубино). О феномене идентификации как читательском качестве красноречиво высказался литератор Смирнов-Черкезов: «Гений писателя стократно приумножал мой жизненный опыт. Я был графом и безлошадным крестьянином, был влюбленной девушкой и старой бабушкой, был бродягой, картежным игроком, сумасшедшим, убийцей, был даже лошадю и собакой. Много раз рождался и умирал, жил в Древней Элладе и в гитлеровской Германии, побывал в аду и в раю, сражался с Наполеоном и ветряными мельницами. Я испытал все искушения и страсти, поднимался на вершину человеческого духа и низко падал. Каждый день я живу своей и чьей-то еще жизнью и низко кланяюсь писателю, когда эта чужая жизнь становится моей». Читая о чужой жизни, читатель, как мы видим, способен перенести на себя черты героя и мысленно стать им. Это происходит потому, что, говоря о себе самом, говоря о персонажах, подлинный писатель говорит об общем — о человечестве. Его персонажи со сложными и многогранными характеристиками, развернутыми в конкретной среде, в то же время сгущены до образа, до типа, до символа. «И потому, — отмечал Белинский, — в его грусти всякий узнает свою грусть, в его душе всякий узнает свою, и видит в нем не только поэта, но и брата своего по чело-

вечеству”. Говоря об эстетическом отношении искусства к действительности, эту же мысль другими словами высказал и Чернышевский: “Различия только потому кажутся важными, что лежат на поверхности и бросаются в глаза, а под видимым, кажущимся различием скрывается совершенное тождество”.

Идентификация — важнейшая составная часть восприятия художественного произведения, благодаря которой чужая жизнь становится для читателя своей. Этот элемент восприятия требует погружения в глубины внутреннего мира персонажей, способности поставить себя на их место. От персонажа к читателю литература переносит опыт, строй мысли, поведение человека в тех или иных жизненных ситуациях. Читатель получает возможность в одной своей жизни пережить множество других жизней, попробовать себя в разных состояниях, в разных жизненных обстоятельствах, за счет чего и расширяется и обогащается его опыт.

Идентификация зависит как от произведения, от того, как ярко и умело в художественном образе писатель сумел выразить общезначимые свойства психологии и поведения персонажа, так и от способности читателя распознать в характере и в поведении персонажа близкие себе черты. Это дается не каждому. Когда-то в “Комсомольской правде” шла дискуссия по письму девятиклассницы из Тимертау, в котором она спрашивала: “Зачем мне нужен Раскольников, ведь я не собираюсь никого убивать?”. Или вот недавний пример. Московские старшеклассники обсуждали рассказ В.Распутина “Изба” о жизни деревенской женщины — нашей современницы. Суждение одной из школьниц показательное: “Зачем нам, жителям мегаполиса, знать жизнь закомплексованной деревенской женщины, некрасивой, рано состарившейся, убого одетой?”. На этот вопрос косвенно ответили ее одноклассники: “Впервые я задумался над тем, как уродливо мы живем”, “Мне горько и больно оттого, что люди, подобные героине, бесправны”, “Этой женщиной, отвергаемой жизнью, можем стать мы сами”. В сказке “Преданный друг” в образе Водяной крысы О.Уальд дал пример человека, лишённого способности узнать себя в аллегории, хотя сходство лежало на поверхности. Цenia превыше всего преданную дружбу, Крыса понимала ее как возможность нещадно эксплуатировать своего друга. По этому случаю коноплянка рассказала ей притчу о добром садовнике и толстом мельнике, который под предлогом дружбы свел садовника в могилу. Выслушав рассказ, водяная крыса была искренне удивлена: какое отношение

рассказ коноплянки имеет к ней. “Во весь голос крикнула “фу” — взмахнула хвостом и спряталась в нору”. Образная история, рассказанная коноплянкой, не вызвала у Крысы никакой ассоциации с ней самой, узнавания в чужом своего не произошло. Перед нами наглядный пример “тупосердия” человека, неспособного в зеркале литературы увидеть самого себя, “чужое вмиг почувствовать своим”.

В идентификации, как можно заметить, есть две стороны — внешняя и внутренняя. Внешняя бросается в глаза. Это сходство обстоятельств, поведения, поступков. Внутренняя — невидимая. Она более существенна, ибо отражает духовный мир человека, его мысли и чувства, его характер, мотивы его поведения. Чем меньше ребенок, тем важнее для него внешняя сторона. Лишь по мере возрастания человек начинает идентифицировать себя с героем, ориентируясь на его внутренний мир. Наглядный пример этой закономерности дал писатель Юрий Нагибин в рассказе “Нас было четверо”. В нем говорится о дружбе четверых ребят, которые, прочитав роман Дюма “Три мушкетера”, присвоили себе их имена. Они копировали их поведение, облик, выражались их словами, стараясь быть максимально внешне похожими на героев. Став взрослыми, пройдя войну, они вновь встретились. Как и раньше, они в шутку называли друг друга именами героев Дюма. Но теперь их соединяла не игра, не мушкетерские костюмы, не самодельные шпаги. Они сохранили верность друг другу, проявили храбрость, претворили на деле девиз “Один за всех и все за одного”. Через всю жизнь они пронесли те черты бескорыстия, отваги, чести, которые были свойственны героям Дюма.

Влияет на характер идентификации опыт пережитого. Чем этот опыт богаче, тем больше соединяющих нитей читателя с персонажами и их автором, тем важнее для него внутренняя идентификация. Интересный пример идентификации с чувствами автора привел писатель А.Лиханов в повести “Никто”. Главный герой подросток, лишенный отца и матери, живущий в интернате, не знавший ласки и нежности, в скорбной интонации лирической песни увидел свою жизнь, свою судьбу, свое отчаяние.

“Я ту знаю страну, где уж солнце без силы,
Где уж савана ждет, холодея, земля,
И где в голых лесах воеет ветер унылый —
То родимый мой край, то отчизна моя”.

“Ему надо было выговориться, — пишет Лиханов, — а своих слов он не знал, не находил, но его распирали эта странная боль — и вот она нашла выход в чужой, каким-то мудрым человеком написанной песне. Не песне — а тоске”. Важно заметить, что герой повести — Николай Топоров — и раньше пел (в интернате их всех заставляли петь по вечерам). Но он никогда не отождествлял песен с самим собой. И только повзрослев и смутно осознав, что он Никто в этой жизни, в чужих строках, прямо не касающихся его собственной драмы, а говорящих о родном крае, он смог воочию ощутить “ветер унылый” его собственной души.

Психологи увязывают способность к внутренней идентификации с периодом отрочества, когда идет бурный процесс саморазвития, когда создается гипотеза о себе самом, рождается душа, когда заметно раздвигаются границы внутренней жизни человека. Характерен в этой связи отзыв четырнадцатилетней девочки из Челябинска: “Книгу “Дикая собака Динго”, — пишет она, — подарили мне в тот момент, когда я нуждалась в ней... Она дала мне понять, что я уже не маленькая, что я могу понимать больше, чем из детских книг. Она помогла мне переступить черту детства, я стала думать по-другому; и вообще, что-то изменилось внутри меня, я впервые почувствовала себя взрослой... Мне нужен был такой толчок, который перестроил бы мой внутренний мир, к которому я привыкла... Эта книга стала для меня как часть жизни, истории развития...”. Психологи отмечают, что именно в отрочестве чаще всего возникает явление, называемое кризисом идентичности, т.е. утратой человеком представления о своем месте в непрестанно изменяющемся мире, о самооценности собственной личности. Кризис идентичности затрагивает внутренний мир, систему ценностей. Есть опасность возникновения у человека в этом возрасте негативной идентичности, тяготения к антигерою с проявлениями агрессии, насилия, или отчаяния, самообесценивания и даже крайнего проявления — самоубийства. Вот почему для подростка способность к читательской идентификации в процессе восприятия художественной литературы приобретает подчас судьбоносное значение (см. также “Я — концепция”). Такую возможность человеку предоставляет классическая литература, раскрывающая в индивидуальных образах то, что свойственно каждому, независимо, в известном смысле, от возраста, национальности, социальной принадлежности, обстоятельств жизни. Не случайно имена многих героев классической литературы стано-

вятся нарицательными, ими потом пользуются для характеристики реальных людей.

От характера отождествления зависит часто и сила влияния художественных произведений. Чем связи прочнее, тем влияние значительнее, тяга к чтению полноценной литературы сильнее. Многое зависит и от конкретных обстоятельств. В романе Джека Лондона “Мартин Иден” есть эпизод, показывающий, как внезапно вспыхнувшая любовь меняет отношение главного героя к художественному произведению, в частности, к любовной лирике. Если до встречи с любимой девушкой строчки “Блаженный юноша, он одержим любовью и в поцелуе умереть готов” показались герою фальшивыми, то после встречи слова эти не выходили у него из головы. Он восхищался ими, как величайшим откровением. Он смотрел на свою возлюбленную и думал, что с радостью умер бы в поцелуе. Чужая стихотворная строчка воспринялась человеком как написанная им самим. Многое зависит и от воспитания. Мы убедились, что довольно глубокие ассоциации могут быть сформированы уже у дошкольников, если была поставлена такая задача. Интересен в этом отношении опыт воспитателя детского сада № 114 города Архангельска О.Ишениной, знакомящей детей с мифами Древней Греции. Раскрывая детям образы богов, воспитательница увязывает их с теми или иными поступками, развивает способность за внешним видеть внутреннее. Проникнув в суть образа конкретного бога или героя, дети без труда находят сходство его с реальным человеком. Того, кто затевает драку, они сравнивают с кровожадным Аресом, а ту, что улаживает конфликты — с мудрой Афиной. В трудолюбивом человеке узнают Гефеста, а в самом сильном — Геракла. Индивидуализация характеров богов, на которую обратила внимание воспитательница, открыла детям путь к индивидуализации окружающих, к осознанию собственных черт.

Психологической основой идентификации является способность к перевоплощению, которая у младших школьников имеет форму “мысленного действия”. Вот характерные фразы читателей: “Когда я в конце читал, как он держал стену, мне стало тяжело плечам, спине, ногам, как будто это я держал”. “Я ходил больной весь день, если вдруг героям было тяжело, трудно”. “Когда я читала, как пытаются Зою, мне казалось, что пытаются не Зою, а меня”. Воспламенить, поддержать, не дать угаснуть этой ценнейшей способности детской души переселяться мысленно в персонаж и жить его жизнью — главная забота библиотекаря в работе с млад-

шими школьниками. Вместе с тем уже в этот период возможна и активизация жизненных ассоциаций или пробуждение связей с ранее прочитанным. Например, беседуя с ребенком о “Дениских рассказах” В. Драгунского, можно спросить: кто ближе тебе: Дениска или Мишка? Если бы ты встретил в жизни того и другого, как бы их распознал? На кого из двоих больше похож твой друг? А ты сам?

Примеряя роль литературного героя, представляя себя в роли персонажа, читатель извлекает из собственного сознания новый мир неведомых доселе мыслей и чувств. Иначе говоря, открывая книгу, другого в ней человека, думающий читатель вместе с тем открывает и себя. На важность этого момента обратил внимание известный литературный критик и философ Ю. Карякин: “Пока ученик относится к литературе как к свидетельству того, что происходит с другими, а не с ним самим, пока в чужом не узнает свое... пока не обожжется этим открытием — до той поры нет и самовыделки, нет и потребности в ней”. Добавим, нет и желания читать.

Однако отождествление с героем нельзя понимать буквально. Как бы близок герой читателю ни был, всегда найдутся черты, отличающие их друг от друга. Ведь литературный герой — это не абстракция, а живой человек со своей индивидуальной психологией, своим опытом, подверженный влиянию пространства и времени, в которых живет. **Поэтому, говоря об идентификации, мы одновременно должны говорить и об обратном процессе, суть которого — нахождение различий между читателем и персонажем.** Художественный пример подобного “сходства-различия” мы обнаружили в повести Н. Крышук “Начало”. Его юный герой, будущий филолог, размышляя об одном из персонажей классического произведения, приходит к выводу, касающемуся его самого: “Я такой же... Нет — я другой”. Этот вывод говорит о сложности процесса становления самосознания читателя под влиянием художественного произведения, в котором смешиваются все “за” и “против”. Взаимоисключение здесь диалектическое: человек находит сходство себя с литературным героем в одном отношении и различие — в другом. Способность человека почувствовать другого, отличного от себя, позволяет ему ощутить многогранность мира людей, уникальность каждого. И в то же время осознать и свою собственную индивидуальность, единственную и неповторимую.

Идентификация — это не только сближение читателя или другого реального человека с конкретным персонажем. Отождествле-

ние надо понимать шире. Читатель может идентифицировать себя с определенной культурой, с социальной группой, с определенным родом занятий, с возрастом. Не случайно подростки предпочитают читать о своих сегодняшних сверстниках, “о таких же, как мы сами”. Важна для них и гендерная идентификация: девочки ищут идеал женской судьбы, мальчикам интересны герои с ярко выраженными мужскими чертами характера. Этот вопрос исследовала И.В.Андреева, преподаватель детской литературы Челябинского Государственного Института культуры. Она пришла к выводу, что современным мальчикам в отрочестве импонируют черты мужской идентичности “в рамках узкого коридора”, не допускающего разрушения канонов маскулинности — это герои боевиков и фэнтези, обладающих атлетической внешностью, силой, хладнокровием и непобедимостью. Девочки в этом возрасте тяготеют к мелодраме. Вместе с тем, они оказались свободнее мальчиков в выборе объектов идентификации. Они способны идентифицировать себя и с персонажем мужского пола, и с животными, и со сказочными существами. Их больше интересуют герои, помогающие найти выход из трудных ситуаций, герои, обладающие определенной глубиной внутреннего мира.

Говоря об идентификации читателя с персонажем, важно отметить, что она не только позволяет задуматься о себе сегодняшнем, но и выстроить будущее “я”. Как известно, художественная литература, как и искусство в целом, формирует идеал человека. И в этом плане становится пространством для развития личности, формирования лучших человеческих качеств. Данная сторона влияния книги особенно важна для детей, ибо открывает им перспективы роста. Полноценный художественный образ, согретый гуманным сердцем писателя, вызывает у ребенка стремление стать чище, добрее, сердечнее.

Еще об одном виде идентификации, свойственной чтению, надо сказать. Речь идет о способности читателя сближать между собой персонажей в рамках одного или разных произведений. Данная способность может проявиться у начитанных детей даже в младшем школьном возрасте. Подтверждает эту способность отзыв третьеклассника Миши Е. о героях А.Милна и Туве Яннсон. Вот что он обнаружил, прочитав произведения этих авторов: “Винни-Пух и Мумми-Троль. Это почти одинаковые герои. Оба лишены чувства юмора. Но и другие качества тоже похожи. Трусишка Пятачок и Снифф, Иа-Иа и Ондатр (оба мировые скорб-

цы). И, наконец, Кенга и Мумми-Мама тоже похожи. Хемуль ни на кого не похож. Совсем спятил на букашках. А кролик очень скучный, смеяться не умеет”. Этот отзыв мне подарила петербургский библиотекарь Людмила Сысоева, которая умело развивает у детей способность находить сходство среди персонажей — сначала по внешним проявлениям, а позже по внутренним, используя для этого момент рекомендации литературных произведений. Выявление контакта читателя с ранее прочитанной книгой подсказывает библиотекарю логику последующей рекомендации, особенно если он спрашивает “что-либо подобное”.

Приведенные выше отдельные примеры показывают, что процесс идентификации, часто возникающий в сознании читателя непроизвольно, можно регулировать. Он достигается прежде всего созданием стимулов. Таким стимулом может стать целенаправленная книжная выставка, какая, например, была организована в Ленинградской областной детской библиотеке выпускницей СПбГУКИ Анной Ежовой. Цель выставки “Книга и ты” — привлечь внимание подростков к книгам о сверстниках, в которых они смогли бы узнать и открыть себя. Кроме этих книг, были представлены творческие работы участников конкурса “Книги детства” (отзывы о прочитанном, письма писателям, сочинения на тему “Этот писатель лучше всех пишет о таких, как я”, “В этих книгах есть отражение моего детства” и др.) Приведем некоторые строчки сочинений: “Когда я читала эту книгу, мне казалось, что я читаю про себя” (Гамидова Я., 10 лет, о повести И.Ярвской “Не надо мне прощать”), “Ольга, героиня этого произведения, в чем-то похожа на каждого из нас, в тринадцать лет или в тот момент, когда мы начинаем смотреть на мир другими глазами”.(Трофимова М., 16 лет, о повести Е. Мурашовой “Полоса отчуждения”).

Примеров частных методик, направленных на овладение способом идентификации при чтении художественной литературы, можно было бы привести много. Очертим лишь круг задач, содействующих этой цели:

- раскрывать детям ценность идентификации как элемента творческого чтения, ведущего к самопознанию и саморазвитию;
- помогать включать читаемое в контекст жизни ребенка: в прошлом, настоящем и будущем;
- учить переносить черты персонажа целиком или частично на людей, знакомых ребенку по жизни, или на него самого, стимулировать при этом поиски не только сходства, но и отличия.

Вести детей от идентификации внешних черт человека к идентификации внутреннего мира, побуждать за видимостью искать сущность.

Решая эти задачи, мы, библиотекари, открываем книге путь к сердцу ребенка, превращаем чтение в жизненно значимую для него деятельность, питаем его ум и душу. Иначе говоря, содействуем его духовному развитию.

ЛИТЕРАТУРА:

Андреева И.В. Самопознание как феномен чтения старших подростков // Дети. Книга. Библиотека: Поиски и обретения 90-х годов: Сб. статей. — Челябинск, 1999. — С.18-28.

Андреева И.В. Чтение как источник самопознания в период отрочества // Мир библиотек сегодня. — 1996.— Вып. 2. — С. 45-54.

Бутенко И. А. Юный читатель и библиотека (чтение девочек и мальчиков) // Книга. Исслед. и материалы: Сб. 67. —М.: Терра, 1994. — С. 53-64.

Осорина М.В. Этапы развития личности ребенка и его чтение // Детское чтение: Феномен и традиция в конце XX столетия. — СПб, 1999. — С. 17-21.

Тихомирова И.И. “Ищу в чужой строке себя...” // Библиотека. — 2003. — № 3. — С. 36-38.

Эриксон Э.Г. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1996. — 340 с.



ИНТЕРЕС, или сила, влекущая к чтению

Интерес — от латинского *interest* — иметь значение, стремиться, проявлять эмоционально окрашенное отношение к объекту. Психологи давно разделили интерес на два главных вида: интерес к познанию и интерес к участию. Интерес к познанию заключается в приобретении и обработке информации. Движимый интересом к участию, человек погружается в переживания других людей. Оба вида интереса сливаются в чтении художественной литературы и допускают дальнейшее деление.

Наличие или отсутствие интереса к чтению — основной фактор отношения ребенка к книге и критерий ее оценки. Кризис детского чтения, о котором так много говорят в последнее время, состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них не развит или утрачен интерес к этой сфере занятий. Чтение без интереса превращается в формальную деятельность, лишённую для ребенка всякой привлекательности, а значит, и эффективности. Книгой пользуются. С книгой работают. Из книги черпают сведения. По ней учатся. Но не читают: если принять за чтение особого рода эмоционально-творческую жизнь, обогащающую личность. Как говорит психолог А.Н.Леонтьев, «чтение утрачивает статус деятельности, мотивированной личностным смыслом, глубинными потребностями, превращаясь либо в действие (в рамках деятельности учебной), либо в операцию (“воспроизвести — забыть”)». По большому счету интерес как сила, влекущая к чтению — это центральное звено, потянув за которое можно вытянуть всю цепь решения проблем, именуемых “кризис”. Будет интерес, будет и чтение. Не будет интереса — не будет и чтения, какие бы усилия библиотекарь, учитель, родитель не прикладывали к этому.

Интерес — один из терминов, которые оставались и остаются мало замеченными в профессиональных психологических и педагогических словарях. Этот термин часто употребляется для обозначения таких понятий как внимание, потребность, мотивация, сосредоточенность, целенаправленность, осведомленность. Высказывалось даже мнение, что, в силу многозначности понятия, интереса как самостоятельного явления психической жизни не существует. Однако большинство отечественных и зарубежных уче-

ных утверждает, что именно интерес лежит в основе творчества, развития интеллекта, внимания, памяти, познания. В 70-80 годах 20 века в нашей стране в рамках библиотечной психологии была проведена под руководством Б.Г.Умнова серия научных исследований, посвященных феномену “читательский интерес”. Выводы специалистов тех лет сохранили свое значение и для наших дней, как в теоретическом, так и в практическом отношении. В качестве основного признака читательского интереса была названа значимость определенной литературы для субъекта и положительное эмоциональное отношение к ней. В структуре читательского интереса был выделен аспект *заинтересованности* как особого рода концентрации произвольного внимания с положительным тоном чтения и характеризующийся оптимальным уровнем процесса восприятия, мышления, воображения, запоминания. В этом состоянии читателю не приходится напрягать волю, чтобы сосредоточиться. Напротив, человека трудно бывает отвлечь, настолько велико желание продолжать чтение.

К качественным характеристикам читательского интереса относятся устойчивость, глубина, избирательность, содержание. *Устойчивость* определяется в зависимости от того, чем вызван интерес. Если он вызван внешними стимулами (ситуативный интерес), то он способен затухать с изменением ситуации. Если же он является следствием доминирующей духовной или познавательной потребности человека (личностный интерес), то устойчивость его значительно выше. Исследователи читательского интереса тех лет сделали важный для библиотекарей-практиков вывод: для формирования читательского интереса необходимо создать ситуацию, при которой читатель впервые переживет яркое состояние заинтересованности чтением, а затем путем подбора книг, с учетом сложившихся интересов, многократно воспроизводить заинтересованность новыми книгами, способствуя ее поддержанию, закреплению, переходу в устойчивую черту читательской психологии личности. Существенной частью теории читательского интереса, разработанной библиотечными специалистами, явилось рассмотрение диалектической связи между потребностями человека и его интересами. В потребности, диктуемой необходимостью (“надо”), видели объективную зависимость субъекта от печатной продукции, тогда как в интересе (“хочу”) превалирующим является субъективное влечение к чтению. При этом было замечено, что при определенных условиях потребность может перерасти в интерес, а интерес — в потребность.

Важной для библиотечной практики чертой читательского интереса является его *глубина*. В ней устойчивость сочетается с активностью. Между глубиной и широтой читательского интереса может возникнуть известное противоречие. Сосредоточенность духовных сил человека на какой-то одной области знаний лишает его многообразия интересов. Задача руководителя чтением — формировать и закреплять глубокие стержневые интересы детей, добиваясь одновременно разностороннего чтения. **Ошибаются те библиотекари-практики, которые за интерес принимают читательский спрос, полагая, например, что по анализу читательского формуляра можно установить наличие или отсутствие читательских интересов ребенка.** Они не учитывают при этом, что мотивация чтения детей далеко не всегда продиктована интересом. Она может быть обусловлена заданием, стремлением получить хорошую оценку, угодить родителям, взять книгу для приятеля и т.п.

Что касается *избирательности* читательского интереса, то она дифференцируется по видам предпочитаемой литературы. В избирательности различают художественную и научно-познавательную направленность. В художественной — библиотекари эмпирически выделяют любителей фантастики, приключений, детектива, сказок и т.п. В содержательном аспекте художественных интересов специалисты различают истинные и ложные интересы. Первые соответствуют внутренним потребностям читателей, когда читательский интерес диктуется жизненным интересом. Вторые — лишь имитируют интересы: читатель не осознает свой подлинный интерес или, осознавая, не соотносит его с чтением. Он может читать, например, детективы, в то время как подлинными его интересы лежат совсем в другой сфере. Задача библиотекаря в этом случае состоит в том, чтобы жизненные интересы читателя и содержание его чтения совпадали или были бы максимально приближены друг к другу.

В настоящее время, когда книжный рынок захлестнула волна низкопробной массовой литературы деморализующего характера, способной увлекать детей, появилась необходимость выделить в читательских интересах детей созидательную (положительную) и разрушительную (негативную) направленность. Любопытные примеры той и другой направленности читательского интереса, ведущие к разным результатам, привела психолог Е. Мурашова (она же детский писатель) в статье “Многие дети не читают книг. Это нормально?” (Нач. школа, 2003, №5). Станут читать Марша-

ка, Барто, Михалкова, Чарскую и “Маленького лорда Фаунтлерея”. — говорит автор о родителях малышей, — будет один результат, дадут “Черепашек ниндзя”, рисованного Диснея — будет другой, просто посадят перед “видиком” и начнут менять дискеты — получится третий. В разрушительном чтении детей она винит издателей, поставляющих в большом количестве книги о “новых русских и нерусских киллерах и антикиллерах”. В качестве подтверждения ее мыслей о результатах негативных интересов детей редакция журнала вслед за статьей Мурашовой опубликовала статью психолога Л.С.Ватовой “Психопрофилактика молодежного вандализма на ранней стадии в условиях начальной школы”. Негативный читательский интерес и вандализм в журнале поставлены рядом. Что касается созидательных читательских интересов детей, то их силу великолепно раскрыл в статье “На путях к духовным источникам созидющего чтения” (Воспит. школьников, 1998, №6) профессор В.Троицкий, противопоставив их разрушительному пристрастью к антикультуре и антигероям. Путь от негативных интересов к позитивным, как показывает опыт, лежит через диалог, через контраст мировоззренческих позиций, через многосторонний интерес, способный препятствовать закреплению разрушительных тенденций в сознании читающего ребенка.

Часто, особенно со стороны учителей-словесников, можно услышать: “Интересуется ли ребенок книгами или нет — какая разница, главное, чтобы читал”. При таком подходе, а он сегодня господствует в школе, главным в отношении к литературе становится не сама литература, а усвоение информации о литературе, причем все более и более не прочувствованной, не продуманной и даже не прочитанной. Когда речь идет о чтении, то разница между “надо” и “хочу” очень существенная. Давно установлено: мотив деятельности определяет ее результат. Применительно к чтению интерес — это единственная из всех мотивация, которая поддерживает чтение во включенном, творческом режиме, обеспечивающем интериоризацию, т.е. влияние книги на внутренний мир читателя. Интерес к чтению — не из категории желаемой мотивации, а из категории необходимой. Установлена прямая связь между интересом к чтению и восприятием прочитанного. Исследование качества школьного образования, проведенное в 2002 году и охватившее 32 страны, показало: российские школьники, утратившие в последнее десятилетие интерес к чтению, разучились воспринимать текст. Они оказались на самых последних местах по сравнению с

1990 годом, когда были первыми. Этот процесс отторжения от полноценной литературы может стать необратимым. От того, испытывает ли ребенок наслаждение или глубоко тягостное чувство при чтении, зависит судьба литературы. “Нет наслаждения книгой — говорил С. Соловейчик — нет чтения, нет читателя. Безучастное перелистывание страниц, холодное наблюдение за происходящим в книге — это не чтение. Любование искусством писателя и поэта, смакование слова и сочетаний слов, восторг по поводу удачного выражения, изумление перед мастерством изображения и описания, волнение, вызванное глубиной мысли — вот чтение”. **Любование, смакование, восторг, изумление, волнение, в своей совокупности и составляют феномен, называемый интересом.**

Как сравнительно устойчивое свойство личности читательский интерес, по моим наблюдениям, проявляется в следующем: в положительном отношении к самой читательской деятельности (“люблю читать”), заинтересованности конкретными книгами (“хочу эти книги”), в захваченности самим процессом чтения (“не могу оторваться от книги”), в стремлении поделиться радостью с другими от общения с книгой (“хочу, чтобы другие об этой книге узнали”), в потребности посещать библиотеку.

Положительный образ чтения — важный показатель опыта взаимоотношения ребенка с книгой. Вот как сами дети — любители чтения — объясняют причины своей увлеченности:

— *Я очень люблю читать книги. Я научился читать еще задолго до того, как пошел в школу. Конечно, сейчас можно получить информацию в Интернете и читать книги с электронных страниц. Но только книга позволяет сопереживать ее персонажам, представить их такими, какими видишь их только ты.*

— *Книги помогают мне познакомиться с людьми, с которыми в реальности я никогда бы не встретился.*

— *Читая книгу, мы часто задумываемся о смысле жизни, о роли и предназначении человека. Именно поэтому сотни людей в мире обращаются к литературе, потому что это не только приятное занятие, но еще и способ познания себя и мира.*

— *Когда я читаю интересную книгу, я погружаюсь в какой-то “свой мир”, мир героев этой книги. Я переживаю за них, радуюсь, восхищаюсь ими. И в реальном мире мне становится легче и спокойнее.*

Эти суждения взяты нами из сочинений архангельских школьников “Счастье, подаренное книгой”. Их могли бы подтвердить и

дополнить любители чтения из любых городов России. Вот, например, что пишут московские школьники:

— В литературе я очень часто ищу ответы на наиболее волнующие меня вопросы. Лучшие произведения для меня — это произведения, показывающие самое таинственное и сокровенное — внутренний мир героя, его мысли, чувства, тревоги, радости.

— Я называю книгу надежным сейфом для ума и слов. Я общаюсь с книгами каждый день и начал понимать, что они учат наблюдать, любить, строить, считать, драться. И могут сделать из человека кого угодно — врача, путешественника, революционера, даже президента. Интеллигентность, культура, наука, цивилизация, вера — все в книгах и из книг.

Причиной интереса к конкретной книге или к теме чаще всего являются генерируемые образы (фантазии, мечты), связанные с достижением целей, которые ставит перед собой человек. Внутренний стимул направляет на достижение целей. У человека, испытывающего эмоцию интереса к чтению книг определенной тематики, существует желание исследовать, расширить опыт путем включения новых знаний, опережить и тем самым получить удовлетворение от реализации намеченной цели, от обогащения новыми знаниями и новым взглядом на мир. Наглядный пример возникновения такого рода побуждения к чтению подростков дал писатель В.Приемыхов в повести “Князь Удача Андреевич”. Речь в повести идет о двух подростках-пятиклассниках, которые из чувства протеста учительнице русского языка увлеклись сначала Толковым словарем русского языка В.Даля, а потом старинными словарями о названиях местности. Дело в том, что учительница дала задание детям придумать новые названия улицам того поселка, где они живут, считая, что существующие названия Кресты, Кукуевка — устарели. Друзья с этим не согласились и поставили цель доказать учителю, что в существующих названиях скрыт большой смысл. Эта цель и подвигла их к чтению словарей и к тщательному изучению происхождения имен и названий. Другими целями руководствовался герой рассказа Н.Носова “Фантазеры”, приобщившийся к чтению познавательной книги об инкубаторах. Его интерес к этой книге был вызван желанием самому построить инкубатор, чтобы выводить цыплят. Писатели в том и другом случае показали, как возникновение познавательного интереса становится стимулом читательского. Перед нами примеры ситуативного интереса, который, чтобы перерасти в личностный, нуждается в подкреплении и развитии.

Интерес к конкретной книге или автору может возникнуть и по другой причине. О ней, например, рассказывает литератор Татьяна Иванова в статье “Лолита и Земфира”, опубликованной в популярном журнале “Крестьянка” (2002, №5). Причина эта — влияние кумира. Услышав в исполнении любимой певицы Земфиры песню со словами “Я читаю в метро Набокова” дочь автора статьи спросила “Лолиту” Набокова, а через некоторое время “Сто лет одиночества” Маркеса, а следом книги Пелевина. К влиянию кумира присоединилось влияние сверстников, среди которых не читать определенные книги стало неприличным.

Возникающий в момент чтения интерес, если он подлинный — это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. Читатель чувствует, что он живет и действует в тех жизненных обстоятельствах, в которые его вместе с героями поставил писатель. Чувство интереса иногда сравнивают с вдохновением, когда человек утрачивает прошлое и будущее и живет только настоящим моментом. Подобно творцу, он погружен в предмет своего интереса, очарован и поглощен настоящим, происходящим здесь и сейчас. Вот как описывает свое состояние в момент чтения притчи-сказки Ричарда Баха “Чайка по имени Джонатан Ливингстон” пятнадцатилетняя Женя Потапова из города Лесного Свердловской области. “Я чувствовала, что именно я — Джонатан Ливингстон, я — изгой. Я — человек, не птица. Я уже без обиды вспоминала непонимание со стороны людей, училась любить — безвозмездно. И я преодолела препятствия собственных стен, собственного тела. Я вся превратилась в мысль, словно догоняя белую чайку. Рвалась вперед и не находила препятствий. “Я — учитель, — думала я. Я — наставник”. Я уже оторвалась от птицы и летела вперед. Мир вдруг открывался мне во всем своем великолепии, во всей своей красоте, как единственная простая истина: Мы для любви. Мы — для прощения. Мы — для свободы. Я купалась в фантазии, окуналась в счастье, словно покрывалась светящимися перьями. Последние слова рассказа я прочла без сожаления: конца нет. Я — продолжение”.

Полное погружение в текст книги (психологи его называют медитацией, педагоги — включенным чтением) отражается на внешности читающего человека. Заслуживает внимания портрет девочки Жени, изображенный Борисом Пастернаком в момент погружения ее в “Сказки” (повесть “Детство Люверс”): “ Странная игра овладела ее лицом. Она ее не осознавала. То оно у нее расплыва-

лось по-рыбьему, она вешала губу, и помертвелые зрачки, прикованные ужасом к странице, отказывались подняться, боясь найти это самое за комодом. То вдруг принималась она кивать печати, сочувственно, словно одобряя ее, как одобряют поступок и как радуются обороту дел. Она замедляла чтение над описанием озер и бросалась сломя голову в гушу ночных сцен. В одном месте заблудившийся кричал с перерывами, вслушиваясь, не будет ли отклика, и слышал отклик эхо. Жене пришлось откашляться с немою надсадой гортани. Она отложила книгу в сторону и задумалась”.

Что касается желания читателя, получившего облагораживающий заряд от чтения той или иной книги, поделиться радостью с другими, то об этом красноречиво говорят письма детей в редакции книг и журналов. Книга порой так захватывает ребенка, что он не может носить это богатство внутри себя и изливает свою душу в отзыве. Убедиться в этом можно на материале писем подростков в редакцию журнала “Мы” или “Путеводная звезда”. (Второй из названных журналов практикует регулярную публикацию отзывов детей на произведения, напечатанные в их издании).

Почему же захваченность ребенка чтением — такое редкое явление в наши дни? Основная причина, как говорят специалисты, неэффективность педагогической системы руководства чтением детей как в школе, как в семье, так и в библиотеке. Сам образ чтения у ребенка часто утилитарен. Он нечто внешнее, чужеродное, исключенное из реального контекста его жизни. Вот, например, как ответили на вопрос: “Для чего люди читают?” дети, посетители одной из сельских библиотек Псковской области: “Чтобы не забыть буквы”, “Чтобы читать объявления”, “Чтобы больше узнавать”, “Чтобы писать документы”, “Чтобы быть грамотными”. Каким безрадостным предстает чтение в их суждениях. Сразу видно, что чтение для них — это тяжелая повинность, которую им надлежит исполнять. Приходится только сожалеть, что никто и никогда не раскрыл им другую сторону чтения, полную радости, соучастия и наслаждения.

Не будем искать виновных в утрате у детей интереса к чтению. Обратимся к опыту наших библиотекарей и посмотрим, как вовлекают они детей в мир полноценной литературы.

Начнем с самых маленьких, которые еще не ходят в библиотеку, но ходят их родители. Именно здесь, в самом начале жизненного пути, и закладывается у ребенка положительный образ книги, сочетаемый с образом родительского голоса и душевного общения. Особое внимание родителей библиотекари обращают на колыбель-

ные песни, которые успокаивают, ласкают ребенка голосом матери и напевностью родной речи. “Поражаешься, — пишет поэтесса И.Токмакова, — как организована, как выстроена колыбельная! Если внимательно ее читаешь, то обязательно найдешь незамутненную поэзию трепетного материнства — тепла, домашнего уюта, надежд на счастливую жизнь дитяти в будущем”. Понимая значение речевого, интонированного общения с малышом, многие библиотекари раскрывают родителям кладезь фольклорных форм звучащего слова. Создаются программы “Ладушки”, “Школа будущих мам” и др. Для реализации программ библиотекари находят контакт с родителями не только в библиотеке, но и в женских консультациях, в детских поликлиниках, в дошкольных воспитательных учреждениях. С примерами такого опыта можно познакомиться в Центральной Городской библиотеке им. Ломоносова в Архангельске, в детской библиотеке города Ноябрьска Ямало-Ненецкого национального округа и др. Общаясь с дошкольниками, библиотекари озабочены не только тем, чтобы возбудить у них интерес к знаниям, но и пробудить интерес к участию, т.е. к вхождению в чужой душевный мир, как в собственный. Заслуживает внимания библиотекарей опыт Архангельской областной детской библиотеки имени Гайдара, взявшей на вооружение прием Ш.Амонашвили, который помог пробудить интерес к чтению у своего сына тем, что писал ему письма от имени Карлсона с просьбой почитать на ночь сказку, которую он, Карлсон, обязательно услышит.

В работе со школьниками библиотекари стремятся отойти от привычной для детей учебной методики и поразить детей новизной подхода к самому феномену, называемому “Чтением”. Они делают это, применяя игры, вовлекая детей в размышления о чтении, создавая программы “Радостное чтение”. Новизна, контраст и удовольствие — вот те методические “киты”, на которые опираются талантливые библиотекари в пробуждении у детей интереса к чтению. Большой опыт такого рода накоплен в Централизованной библиотечной системе Екатеринбурга. Заслуживает внимания и опыт города Первоуральска, создавшего на базе ЦДБ Центр радостного чтения, или Академию Кота Ученого. В задачах Центра значатся: развитие у детей интереса к книге и стремления к чтению, привитие навыков чтения и умения читать с удовольствием, развитие читателей путем организации творческих конкурсов и занятий с элементами театрализации, стимулирование творческого чтения. Привлекательность для детей обеспечивается тем, что вся работа

библиотеки идет от имени Кота Ученого. Программа первоуральцев получила первое место в Областном конкурсе на лучшую постановку методической работы в номинации “Радостное чтение”.

Заслуживает внимания стремление библиотекарей увлечь книгой малышей посредством кукол. Интересный опыт применения театрализации с помощью кукол освещен в книге “Когда фантазия будит фантазию”, изданной в Архангельской областной детской библиотеке им. Гайдара. С помощью кукол библиотекари ярко, образно и эмоционально доносят содержание книги маленьким читателям. Куклы иллюстрируют книгу, позволяют живо рассказать о ней, доходчиво говорят о творчестве писателя. Все это позволяет детям пропустить через себя поступки и действия литературных персонажей, что дает импульс к чтению.

Особо следует остановиться на опыте библиотек, которые поднялись на уровень глубоких мировоззренческих обсуждений литературных произведений с детьми, пробуждающих у них личностный интерес к чтению как потребности души, как пути к себе и другим. Библиотекарям стоит внимательно присмотреться к тому, как это делает в организованном в РГДБ клубе “Диалог” М. Бродский, вовлекший туда старшеклассников Москвы (см. ряд статей в журнале “Школьная библиотека”); как поднимают читателей-подростков, заражая их чтением, в Челябинской Центральной городской детской библиотеке (опыт Н.К.Сафоновой); как серьезно и умно обсуждает с детьми в библиотеке подростковую литературу методист Л.Н.Харьюзова (Тюменская научная областная детская библиотека); как тонко и душевно беседует с детьми о прочитанном Е.Ю. Фесик (Озерская детская библиотека Челябинской области); как умеют увязать личностные интересы детей с чтением в Ленинградской областной детской библиотеке.

В целом же, если обратить взгляд на современную библиотечную методику формирования читательских интересов у детей, то можно сказать, что в ней пока еще преобладают приемы и способы пробуждения ситуативного интереса в виде викторин, праздников, шоу и разного рода разовых “инъекций”, когда возникшая в данной ситуации радость не закрепляется в устойчивом интересе к книге. Использование поощрительных мер — призов, наград и пр. — вряд ли может быть эффективным в развитии интересов. Из двух видов интереса — интерес к познанию и интерес к участию — преимущественно развивается первый. Как и в школе, информация о литературе в библиотеке зачастую подменяет проблему ее чтения

ребенком. Большую роль в пробуждении интереса у детей к созидательному чтению могла бы сыграть рекомендательная библиография, которая в настоящее время находится лишь в зачаточном состоянии. К ее бесспорным достижениям последних лет можно отнести энциклопедию для родителей И.Н.Тимофеевой “Что и как читать вашему ребенку от года до десяти”, в которой пробуждение у детей читательского интереса к лучшим произведениям отечественной и мировой детской литературы поставлено во главу угла всей системы руководства детским чтением и неразрывно соединено с жизненно важными духовными потребностями юных. В энциклопедии показано, что пробуждение у детей интереса к чтению зависит не только от литературного материала, но и от подачи его читателям. И еще больше оно зависит от личности взрослого, взаимодействующего с ребенком на материале книги. Залог успеха в пробуждении у детей желания читать — способность взрослого включить в библиотечное общение личный элемент, оживлять интерес детей собственным интересом.

ЛИТЕРАТУРА:

Бажанова Л.И. Взрослый и ребенок: Резонанс читающих личностей // Библиотечное дело. — 2003. — №11. — С. 2-4.

Линькова В.Н. Достучаться до сердца ребенка // Нач. школа. — 2000. — №11. — С. 26-30.

Мушинская Н.А. Интерес к книге пробуждается постепенно // Шк. библиотека. — 2001. — № 6. — С. 24-28.

Стрельцова О. Тогда все будут хорошими. Воспитание у детей интереса к чтению // Нач. школа. — 2000. — № 20. — С. 1-13.

Тихомирова И.И. Интерес к чтению: как его пробудить? // Шк. библиотека. — 2001. — № 6. — С. 14-18.

Тихомирова И.И. Стимулы и мотивы чтения // Шк. библиотека. — 2002. — №5. — С. 22-24.

Тихонова И. Читай. И ты полетишь // Библиотека. — 2002. — № 7. — С. 14-17.

Фесик Е. При встрече с героем замирает сердце // Библиотека. — 2002. — №6. — С. 24-25.

Шестакова Е. Петрушкины братцы, или Путешествие в мир оживших кукол // Библиотека. — 2002. — № 2. — С. 47-49.

Чельшева А. Влюбить ребят в литературу // Библиотека. — 2001. — №10. — С. 45-46.

ИНФОРМАЦИЯ ***и традиционное чтение***

Слово информация происходит от латинского information — разъяснение, изложение, ознакомление. Разные словари дают разное определение этого термина. В одних — это любые сведения, данные, сообщения, передаваемые человеку. В других — обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом. В третьих — единица знания. И, наконец, словари по информатике толкуют информацию как совокупность знаний о фактических данных и зависимостях между ними. Так или иначе, информацией можно считать все то, что мы видим, слышим, можем передавать и получать в устной, письменной, графической или символической форме. В массиве информации различают несколько видов, отвечающих на разные вопросы: декларативный (что, где, когда), процедурный (как, каким образом), разъяснительный (почему, на каком основании). В постиндустриальном обществе информация признана главной движущей силой научного, технического и социального прогресса. С ней связывают новый уровень человеческой цивилизации.

В конце 20 века, когда бум информации, сопровождаемый бурным развитием средств массовой информации и новыми технологиями, достиг нашей страны, в ее орбиту были включены и произведения печати и традиционное чтение. Чтение стало трактоваться как получение смысловой информации, заключенной в тексте. Широкое распространение в этой связи получило скорочтение, нацеленное на быстроту выборки из текста нужных сведений и на соответствующую реакцию глаз. Со временем в массив информации стали вводить и художественную литературу. Появились дайджесты, заменившие художественные полнотекстовые произведения. Изменилась литературоведческая лексика. В этом отношении показательно учебное пособие “Путешествие в страну книги”, созданное сотрудниками РАО Г.Граник и О.Соболевой, изданное в трех книгах в 1998 году и адресованное детям младшего школьного возраста и их родителям с целью увлечь чтением художественной литературы. Лучшим способом для этого был избран язык информации. Авторы так и объяснили детям: “Факты и события, о которых рассказывает автор, — это фактуальная информация,

спрятанная за текстом — подтекстовая, основные мысли автора — это концептуальная информация”. В данной лексике излагается содержание всех трех книг.

Постепенно на информационную лексику перешла и библиотека. Книжные богатства и иная печатная продукция, хранящаяся на полках библиотек наряду с электронными базами данных, переименованы в массив информации, библиотечная деятельность — в информационную, а сама библиотека — в Центр информации. На службу информации было поставлено подавляющее большинство инновационных начинаний библиотек. Культура чтения оказалась поглощенной информационной культурой и, потеряв свою специфику, приобрела технологический смысл. Характерно, что конкурс проектов “Библиотека на пороге 21 века”, завершившийся в нашей стране в 1997 году, показал почти религиозное преклонение авторов перед новыми терминами, средствами и технологиями. Преимущественно информационную функцию утвердил за библиотекой “Кодекс профессиональной этики”. Победоносное шествие информации стало явью. Термин “Чтение” вышел из библиотечного употребления. Не случайно в “Справочнике библиотекаря” (2000 г.) мы уже не найдем в предметном указателе этого слова.

Однако со временем стало ясно, что не информацией одной жив человек. И не ею одной определяется назначение библиотеки и чтения. Все чаще стали раздаваться голоса об иллюзорности всеисилия информации. **Все заметнее в гуманитарной сфере зазвучало мнение, что информация, удовлетворяющая утилитарным потребностям человека, не ведет к подъему культуры, к облагораживанию ума и сердца человека, не разрешает духовного кризиса: информированность и безнравственность хорошо уживаются друг с другом.** Требуется решительный поворот к этической культуре, художественно воплощенной в истинном искусстве. Информация должна быть уравновешена гуманизацией человека и, следовательно, чтением. Вот почему все чаще мы наблюдаем протест учителей-словесников против информационного подхода к литературе. Они доказывают, что этот подход ложный. Он не ведет учащихся к полноценному чтению, а уводит от него. Литература при таком подходе перестает участвовать в нравственном становлении личности ребенка. У него нарушается восприятие, гасятся эмоции и воображение, снижается творческий потенциал, теряется способность словесного самовыражения. Человек ожесточается.

Более трезво на роль информации стали смотреть и библиотекари, не удовлетворенные своей прикладной функцией, перечеркнувшей природосообразную ей ранее миссию быть базой, стимулятором и школой чтения. В странах Запада, где раньше началась информатизация библиотек, раньше осознали и ее ограниченность. Примечателен факт, опубликованный в журнале “Библиотека” в 2002 году. Группа библиотекарей из России посетила Францию. При встрече с директором медиатеки в одном из городов Франции — зашел разговор о миссии библиотеки. “Наша цель — информация”, — сказали наши коллеги. Эта формулировка вызвала у французского коллеги возражение. “Без слова “культура” — все бессмысленно”, — сказал он. Людям только кажется, что в информации есть все. Нельзя смешивать два понятия: Интернет и библиотека, информация и книга.

Одним из первых, кто у нас забил тревогу по поводу превращения книги в средство бездушной информации и отторжения подрастающего поколения от чтения, были детские библиотекари России. Письмо Е.И.Голубевой — заместителя директора РГДБ — в газету “Книжное обозрение” (2000 г.) с примечательным названием “Гражданин читающий — национальная ценность России” дало начало общественному движению в виде Акций, Конгрессов, Форумов, прошедших в стране в защиту чтения, прежде всего, детского, как явления духовности, нравственности, культуры. Движение поддержала пресса, книжные издательства, деятели культуры, психологи. Все это инициировало создание Федеральной программы “Чтение”. При всей ценности программы с ее девизом “Сохраним духовность России”, нацеленной на активизацию чтения в стране, в ней, однако, не уточнены позиции, касающиеся самой сути чтения. Информационный смысл этого явления остался превалирующим, как и соответствующее назначение библиотеки.

Значительным шагом вперед по пути осознания и реализации культурно-созидающей ценности чтения стали проходящие в стране в последние годы научно-практические конференции, посвященные библиотечному обслуживанию детей. Уже сами названия конференций говорят за себя: “Дети и их чтение как духовный ресурс культуры” (Иркутск), “Дети и культура” (Чита), “Читающий ребенок — символ культуры нации” (Ноябрьск), “Чтение — основа всестороннего развития личности подростка” (Тюмень) и др. Как видно из тематики конференций, на место привычного для глаз слова “Информация” встали слова “Чте-

ние”, Культура”, “Духовность”. Названные слова прозвучали лейтмотивом во всех докладах и сообщениях, на круглых столах, на презентациях выставок, в мастер-классах, в психологических тренингах. Но дело не в словах, а в сути того, что за ними стоит. За ними стоит обеспечение права ребенка на читающее детство и реализация духовно-нравственного потенциала художественной литературы. На конференции прозвучал важный вывод: детская библиотека достигла такого уровня, накопила такие ресурсы, что она по праву может занять место лидера в приобщении детей к чтению, стать школой читательского мастерства. Не умаляя значения информации и информационной деятельности — веления времени — подчеркивалось, что превращение чтения в средство, а библиотеки — в центр информации отдаляет их от решения воспитательных задач, в чем так нуждаются дети и их родители. Великие духовные сокровища, хранящиеся в библиотеке, замораживаются или реализуются лишь на уровне выборки сведений. Делая ставку на информационную деятельность, библиотека растит потребителя, а не личность.

Особое значение в деле осмысления культурной функции библиотеки и чтения имела конференция “Библиотека как культурный центр”, прошедшая в РНБ в январе 2003 года. Выступление на ней доктора философских наук, специалиста в области культурологии В.М. Межуева, прояснило вопрос: культурная миссия библиотеки состоит не в культурно-массовой работе, как думают многие, а в организации ЧТЕНИЯ ее посетителей. Чтение — это то ядро, в котором потенциальная культура, содержащаяся в книжных фондах библиотеки, реализуясь в сознании читателей, преобразуется в новый пласт культуры. Чтение-культура-библиотека сливаются в единое целое, открывая новый вектор профессиональной деятельности, отличный (и в то же время неотделимый) от информационного. Он направлен не столько на удовлетворение запросов читателей, сколько на их корректировку, на селекцию чтения, на рекомендацию лучшего, наиболее значимого в книжном мире, на содействие более полному творческому освоению его, соответствующему жизненным задачам личности.

Все сказанное заставляет согласиться с американским психологом А.Ребером, автором “Большого толкового психологического словаря” (2000 г.), который отрицает понимание чтения как процесса, посредством которого извлекается информация из пись-

менного или печатного текста. Он считает это определение заблуждением, которое затемняет глубокие, более важные аспекты этого сложного процесса. К сожалению, ученый не раскрывает затемненных информацией аспектов чтения. Возьмем на себя смелость назвать некоторые из них.

Прежде чем подойти к решению вопросов: “Чем отличается чтение от получения информации, и в какой взаимосвязи эти понятия находятся?” — зададимся другим, который поставил перед собой философ и психолог В. Розин в одной из своих статей: “Где мы находимся, когда читаем: перед текстом, внутри текста или за текстом?”. Если мы находимся перед текстом, мы ищем в нем информацию, оперируем чужими словами и предложениями. Находясь внутри текста, мы включаемся всем существом в происходящее: сопереживаем, сожалеем, радуемся с его героями и авторами. Ребенок в этом случае говорит: “Я как будто жил среди ее героев”, “Я как будто сам там бы”. Находясь за текстом, но под его влиянием, мы мысленно продуцируем новую реальность, в центре которой оказываемся мы сами. Читать можно в разных вариантах, но если мы говорим о радости этого процесса и его возвышающем влиянии на человека, их дают только два последних, обеспечивающие эмоциональную вовлеченность и подлинную свободу творчества.

Нельзя отрицать информационной функции чтения художественной литературы. Ю. Лотман, комментируя роман “Евгений Онегин”, указывает на довольно обширную и разнообразную информацию о дворянском хозяйстве, образовании, воспитании девушек, плане и интерьере помещичьего дома, быта в столице и провинции, развлечениях, почтовой службе, правилах дуэли и многом другом. Однако выбранная информация, как он сам отмечает, лишь поверхностная часть содержания романа Пушкина. Под этим слоем — огромный мир идей, образов, чувств, переплетение ассоциаций, реминисценций, многообразие интонаций, иносказаний и других тонкостей, которые не “вычитаны” людьми и за 200 лет, которые в каждом читателе живут своей особой жизнью и отвечают на такие вопросы, каких поэт и предположить не мог. Погрузившись в эти глубины, читатель непредсказуемо реагирует на них, исходя из своего жизненного и читательского опыта. Пушкинские идеи, образы, аналогии и ассоциации рождают у читателя — свои собственные, не тождественные пушкинским, но возбужденные ими.

Как уже было сказано, информация — это совокупность знаний, предназначенных для передачи и потребления. Ее цель преимущественно прагматичная, а преобладающий мотив получения — польза, необходимость, деловая потребность. Мир информации — опредмеченный, точный, подверженный формализации. В отличие от образного языка литературы язык информации обеднен и принудительно однообразен. Он не предполагает многовариантности восприятия. С точки зрения информации “Серый походный сюртук” и “треугольная шляпа” — это только серый походный сюртук и треугольная шляпа — и больше ничего. Пушкин двумя чертами нарисовал образ Наполеона, а читатель, добавив нечто сверх того, воссоздал его в своем воображении. Если перевод художественных произведений, где масса иносказаний — это проблема творческая, то перевод информации с одного языка на другой — преимущественно дело техники.

В художественном тексте, как выразилась поэтесса Н.Матвеева, “не в соли соль, гвоздь тоже не в гвозде”. Информатику оттенки и личное отношение к факту не нужны. То, чем сильна литература и что дает читателю полет фантазии, для информации только помеха. И еще, если для информации в тексте важны ключевые слова, то для подлинного читателя, читающего великое произведение, — нет неключевых; каждое слово, каждая запятая, каждая точка существенны. Вот что говорил, например, актер Игорь Ильинский о пьесах Гоголя: “В его пьесах все, что требуется актеру, написано, и потому там все без исключения важно, начиная от выразительнейших гоголевских ремарок и кончая знаками препинания, последовательностью слов в фразе, каждым многоточием, каждой паузой. Словом, нужно лишь правильно прочесть Гоголя — но какая бездна творческих барьеров заключена в этом “лишь!”.

Вот почему подлинный писатель избегает прямой информативности текста и ищет не слов-сообщений, а слов-образов. Показательный пример в этом плане дает критик Л.Озеров в статье “Ода эпитету”. Он обратил внимание, пользуясь черновиками Пушкина, как тот, ища эпитет к слову “лорнет”, отверг первоначальный эпитет — “позолоченный” и сменил его на “разочарованный”. Если первый ничего не прибавляет к образу Евгения Онегина, то второй — это косвенная характеристика хозяина лорнета, заменяющая собой целое описание. В той же статье критик приводит сино-

нимический ряд эпитетов, которые не могут быть адекватно переведены на язык информации. Среди них: несравненный, изумительный, восхитительный, волшебный, упоительный, исключительный, дивный, сказочный, бесподобный, великолепный, божественный. Каждое из названных прилагательных для информации ничто, ибо они не столько сообщают, сколько возбуждают в читателе его собственные образы, чувственные представления и размышления.

Стоит подойти к искусству с меркой информации, как оно тотчас же вянет. Многозначность слова, индивидуальный стиль и интонация автора, весь неопредмеченный мир — мечты, чувства, аналогии, ассоциации, сравнения — все пропадает. Литература обедняется, а с ней вместе обедняется и читатель. Художественное произведение в этом случае не касается его личности, не вызывает к обратной связи. Отдавая все стереотипному левому полушарию, человек теряет работу правого, ведающего творчеством, фантазией, аналоговым мышлением, вдохновением и озарением. Потери здесь невозполнимы. И человек, питающийся только информацией, для культуры, искусства — погиб: он теряет огромный комплекс своей духовной энергии.

Размышление о соотношении понятий “получение информации” и “традиционное чтение” приводит нас еще к одному существенному различию между ними. **Информацию мы получаем в виде готового продукта, выработанного не нами. Продукт же чтения получить нельзя: его создает сам читатель.** Это рожденные им самим впечатления, мысли, чувства, образы, аналогии, мечты, воспоминания и многое другое. Читая, человек не только воспринимает написанное, но и воссоздает новое по тем меркам, какие согласуются с его душевной организацией. Поэтому неслучайно полноценное чтение иногда называют созидующим, помогающим человеку выстраивать мир в полнозвучии и многокрасочности.

Следует признать, что сделанная нами попытка соотнести информацию и чтение огрубляет истинное положение дела. Есть книги и книги, есть чтение и чтение. Нельзя сбрасывать со счетов целый пласт изданий, специально предназначенных для получения информации: справочники, словари, энциклопедии. Сюда, частично, можно отнести и научную литературу. Нельзя отрицать и чтения, нацеленного исключительно на информацию. Даже применительно к художественной литературе оно порой необхо-

димо (выполнение разного рода заданий, выборка нужного материала, цитирование). Надо учесть, что есть среди художественных произведений масса таких, которые кроме информации (сюжетной закрученности) ничего иного в себе не несут. Наше стремление обнажить различия продиктовано стремлением показать вспомогательную роль информации, когда речь идет о подлинной литературе и полноценном чтении.

Все сказанное имеет прямое отношение к библиотечной работе с детьми, как и ко всей сфере руководства чтением. Не мы ли зачастую сводим литературное воспитание к проведению многочисленных викторин, списанных с “Поля чудес” и ему подобных шоу, держим читателя в плену вопросов “Что”, “Кто”, “Где”, “Когда”, “Сколько”, не стимулируя проникновения в глубину текста, не побуждая к самостоятельным мыслям и чувствам? Как повернуть горизонтальное движение мысли читающего ребенка на вертикальное — во многом зависит от руководителя чтением. Наглядный пример такого “поворота” со всеми его частностями дает нам известный в России учитель В.Левин в своей книге “Когда маленький школьник становится большим читателем”. Он предложил маленьким школьникам прочесть рассказ Л.Толстого “Косточка”. В результате первого, по сути информационного чтения, этот мини-рассказ был воспринят детьми как рассказ на тему “не укради” и показался им очень простым и понятным, не требующим обсуждения. Затем учитель попросил заполнить чувствами не только каждую строку, но и все пространство, находящееся между строк, и под ними, и над строками, направляя их работу соответствующими вопросами. В результате рассказ превратился в сложный, загадочный, философский. Он стал произведением совсем о другом — о доброте, взаимопонимании и согласии в семье, о великодушии и радости прощения. Эта смена содержания рассказа произошла в результате смены способов чтения — информационного на созидающий, продуктивный, творческий.

Подобное движение мысли читателя библиотекарь найдет и в книге И.Н.Тимофеевой “Что и как читать вашему ребенку от года до десяти”, которую мы не раз упоминали. Стоит прочитать хотя бы одну беседу автора с читателем по книге М.Твена “Принц и нищий”, чтобы убедиться, как отталкиваясь от сюжета повести (информации), автор ведет читателя к таким нравственным глубинам, которые способны потрясать.

ЛИТЕРАТУРА:

Айзерман Л. Зачем я сегодня иду на урок литературы // Знамя. — 2003. — №5. — С. 177-187.

Левин В. Когда маленький школьник становится большим читателем. — М.: Лайда, 1994. — 192с.

Сурова Л. Методика диалогового чтения// Воспитание школьников. — 2001. —№8. — С. 39-43.

Тихомирова И.И. Понятие чтения в контексте стратегий читательской деятельности // Вестник библиотечной ассамблеи Евразии. — 2003. — № 1. — С. 65-68.

Троицкий В. На путях к духовным истокам созидющего чтения // Воспитание школьников. —1998. —№6. — С. 20-25.





КАТАРСИС, *или гуманизирующий эффект чтения*

Как мы уже знаем, нравственные ценности, заложенные в художественной литературе, постигаются интуитивно. Они усваиваются через сострадание и сопереживание с героями литературного произведения. Кульминация этих состояний, поднимающих и просветляющих читателя, называется катарсисом (от греч. catharsis — очищение). Субъективно он переживается как душевный подъем, готовность к высоким и добрым поступкам. Первоначально этот термин, введенный Аристотелем, применялся только к трагедии, но со временем его хождение стало более широким. Нынче его многие относят к облагораживающему воздействию искусства в целом. “Искусство, — писал когда-то Чингиз Айтматов, — должно ввергать человека в глубокие раздумья и потрясения, вызывать в нем мощные чувства сострадания, протеста против зла, должно давать ему повод сокрушаться, печалиться и жаждать восстановления, отстоять то лучшее в жизни, что оказалось попраным, погубленным”. Наглядный пример такой силы воздействия литературы на человека дал Горький в рассказе “Коновалов”. “Он плакал, и так ему было стыдно слез, он как-то рычал, чтобы не рыдать. Он спрятал голову в колени и плакал, вытирая глаза о свои грязные тиковые штаны. Я сидел перед ним на ларе и не знал, что сказать ему в утешение. “Максим! — говорил Коновалов, сидя на полу. — Страшно! Пила... Сысойка. А потом Стенька — а? Какая судьба! Зубы-то как он выплюнул!... а?”. И он весь вздрагивал... Господи! Как ему больно-то было, а?”. Слезы, пролитые над страданиями персонажей, в отличие от слез в обыденном понимании, — это слезы сладостные, просветляющие. Они, как говорят исследователи катарсиса, открывают человеку истину добра, истину собственной сущности.

Петербургский социальный психолог В.Е. Семенов выделил три основных аспекта катарсиса — эмоциональный, эстетический и этический. В эмоциональном плане катарсис ведет к состоянию облегчения (включая смех и слезы), освобождения от мрачных состояний, к возвышенным чувствам и имеет библиотерапевтический эффект. В эстетическом аспекте — он пробуждает чувство гармонии, порядка, красоты. В этическом — вызывает гуманные аль-

триуистические чувства. Вместе взятые функции катарсиса формируют, в конечном счете, мироощущение человека, ориентированного на добро: на уважение к человеческому достоинству, на готовность бескорыстно действовать в пользу другого, не считаясь со своими личными интересами. Этот “конечный счет” и есть высшее назначение искусства. Его обуславливает чтение великих писателей, чьи произведения проникнуты духом гуманности.

Потрясающий факт использования библиотерапевтического эффекта катарсиса мы нашли в опыте профессора Андрея Гнездилова, практикующего в одном из питерских хосписов. Детям с запущенным состоянием болезни он рассказывает сказки. “Ты чего-нибудь хочешь, малыш?” — спрашивает он у пятилетнего мальчика. “Дяденька, расскажи сказку”, — просит тот. Доктор взял его на руки, начал рассказывать и увидел, что мальчик умирает: взгляд его мутнеет, глаза уходят. Хотел встать, но малыш пришел в себя: “Дяденька, дальше!”. Снова попытался уйти, как только малыш обмякал, но мальчик судорожно вздрагивал: “Дяденька, дальше!” Больше доктор не шевелился, слишком страшно было это “Дяденька, дальше!”. Умер мальчик тихо, с легкой улыбкой”. Мы процитировали экстремальное проявление катарсиса (“Смена”, 2003, 8 авг.), облегчающего смерть обреченному ребенку. Что касается катарсиса, облегчающего жизнь, то таких примеров множество. Отдельные из них приводились в пособии раньше (см. Библиотерапия, Интерес и др.). Приведем здесь лишь один. “Меня просто потрясла судьба героини повести А. Алексина “Безумная Евдокия” — пишет 13-летняя девочка в “Литературную газету”. Скажу честно, глядя на старомодных людей, я, как и Ольга испытывала перед ними, отставшими от жизни, чувство превосходства, что ли. И вот мне стало стыдно, стыдно за подобные мысли, а больше всего за то, что я, оказывается, совсем неверно думала о людях. Книга убедила меня, что быть такой не просто глупо, но подло. Я бы не задумалась над этим, не попадись мне эта книга”. Отзыв девочки подтверждает способность катарсиса регулировать внутреннее состояние читателя, перестраивать его взгляд на самого себя и на людей, помогает осознать то, чему не следует быть. Это осознание он получает не в виде готовой формулы, а через преобразующее сострадание с вымышленными героями, рождающее гуманную истину в нем самом.

Задача педагога, библиотекаря состоит в том, чтобы обусловить проявление эффекта катарсиса, закрепить его, поддержать и уси-

лить. Взяться за ее решение может только тот, кто сам испытывает на себе плодотворное влияние литературы и обладает умением передать его детям, кто владеет методом отбора литературных произведений, способных вызвать сострадание и катарсис, стать школой эмоционального развития. В данной связи приходит на память воспоминание В. Короленко о том, какое благотворное влияние оказал на него, гимназиста, учитель-словесник В.Авдиев, который зажигал и раздувал душевные эмоции учеников в яркое пламя, вызывая у них чувство возвышенного удовлетворения. “Все, что он читал, говорил и делал, приобретало в наших глазах особенное значение... Возникало чувство любви, уважения, молодой радости раскрывающегося ума и благодарности за эту радость”. Каждое прочитанное учителем вслух произведение, будь то Тургенев или Гоголь, поднимало подростков над будничной жизнью: все озарялось особенным сиянием. Начиналось чтение всегда просто. “Мы не замечали, — говорит Короленко, — как, где, в каком месте Авдиев переходил к пафосу, потрясавшему нас как ряд электрических ударов, или к комизму, влиявшему на класс вихрем хохота”. Каждый урок словесности, проводимый учителем, был для гимназистов часом наслаждений и эмоциональных встрясок, аккумулирующих в себе влияние классической литературы в подаче ее незаурядным учителем.

Что касается нынешних детей, то ждать у них потрясения от великой литературы нам особенно не приходится. Известный методист Лев Айзерман, отметивший пятидесятилетний учительский юбилей, в одной из недавних статей с горечью рассказал о том, как сегодняшние школьники относятся к великим произведениям и как современная школа добывается “рвотного рефлекса” у них от одного упоминания слова “классика”. У этого же автора есть статья, названная “Потрясение”. Такую тему сочинения он предложил своим ученикам, не ограничивая их материалом. Оказалось, что большинству из них неизвестно состояние потрясения. Многие не знают значения этого слова. Они ни разу не откликнулись сердцем ни на читаемую книгу, ни на реальный факт. Им более знакомо состояние “щекотания нервов”, вызванное разного рода страшилками, триллерами, боевиками. К душевной щедрости не располагает и бытующая сейчас ориентация детей на успех любой ценой, на практическую разворотливость, на личное благополучие. Эта установка вступает в противоречие с гуманистическим пафосом искусства, вызывая подчас к нему недоверие. **От детей**

иногда можно услышать, что благородство — только в книгах, а в жизни — все ненавидят друг друга. В складывающихся условиях приземленности жизненных интересов юного поколения задача обеспечения гуманизирующего влияния искусства встает с особой остротой. Катарсис способен открыть ребенку альтруистическую сущность человека, жажду не только “хлебов”, но и “неба”. Упомянутый нами ученый В.Е. Семенов в статье “Катарсис и антикатарсис: социально-психологический подход к воздействию искусства” высказал гипотезу о существовании катартических и антикатартических периодов в истории искусств, введя понятие “антикатарсис”. Для антикатартического периода, какой мы, по его наблюдениям, переживаем с конца 20 века, характерны настроения пессимизма, агрессивности, низкопробного гедонизма. Ему присуща общая аморализация искусства, абсолютная непопулярность поэзии, упадок театра, засилье масскультовских кино, музыки, литературы и т.п. В самом слове “антикатарсис” психолог выделяет те же три аспекта, какие усмотрел и в понятии “катарсис”: эмоциональный, эстетический и этический. Но все они идут со знаком минус. В эмоциональном — это состояние угнетенности, страха, агрессивности. В эстетическом аспекте антикатарсис выражает чувство дисгармонии, хаоса, безобразия. В этическом плане антикатарсис порождает антигуманные чувства, отчужденность, аморализм, презрение к людям.

Если использовать терминологию В.А. Семенова, то можно сказать, что дегуманизация детей наступлением на них антикатартической литературы идет ныне широким фронтом. Исчезли книги о сострадании: их заменили “забавками”. Журналист С. Луконин в беседе с детским писателем В.Воскобойниковым на страницах “Литературной газеты” подтвердил эту мысль: “Заходишь в магазин в отдел детской книги, и все как на подбор: приключения, страсти, насилие, убийства. Герои — сплошь супермены. Однако нет спокойной, думающей литературы, которая не провоцировала бы агрессии, а вызывала сочувствие к обыкновенному человеку”. Еще более резко о состоянии современной детской литературы высказалась писательница Нина Грызова: “По страницам книжек, в одинаковых ярких обложках, решенных в стиле “пестрая жуть”, путешествуют супермены, владеющие всеми видами рукопашного боя, монстры, притворяющиеся дворниками или учителями, псы-оборотни, туповатые глазастые пришельцы, бандиты, живущие в замке, как у Синей бороды, и — прочая монстроподобная публи-

ка”. Эмпирический критерий пригодности этих текстов (критик О. Славникова называет их “сникерсами”) для употребления один: “цепляет — не цепляет”. Вместе с тем, в последнее время появились суперпопулярные книги, которые не отнесешь к “сникерсам”: их авторы талантливые литераторы. Они способны глубоко трогать читателя, вызывая в нем вместо гуманных чувств прямо противоположные: жестокость, нетерпимость, садистские наклонности. Социологи установили, что большое количество преступлений подростки совершают, находясь под влиянием подобного “искусства”. К бестселлерам, скрыто несущим духовный яд, принадлежат и нашумевшие “Гарри Поттер” и “33 несчастья” англоязычных писателей Джоан Ролинг и Лемони Сникет. Мимо этих “опасных” книг, завоевавших сердца детей во всем мире, библиотекарю нельзя пройти. Запрет здесь бесполезен, они слишком близки детскому сознанию и затрагивают темы, волнующие каждого ребенка. Они нуждаются в обсуждении и формировании общественного мнения по поводу того разрушающего детскую психику зла, которое в себе несут. Борьба за трезвый взгляд на эти и подобные им книги в детской аудитории должна выражаться не столько в отрицании их, сколько в утверждении прекрасного, гуманного в литературе и жизни. Задача руководителя детским чтением организовать в детском сознании различение ценностей истинных и ложных, обусловить свободную “конкуренцию” между ними. Конкурировать с жестокостью в книгах помогут детям, в частности, сказки, через века пронесшие добро как высшую человеческую ценность. Показательны в этом плане ответы детей на вопрос: “Зачем людям сказки?”, помещенные в книге А. Михайловой “Современный ребенок и сказка: проблемы диалога”. Ответы многих говорят сами за себя: “Они нужны, чтобы люди верили и надеялись, что добро победит зло”, “Чтобы в душе было радостно и светло”, “Чтобы человек знал, что добро и чудеса есть”, “Учат любви, доброте, справедливости”, “Чтобы не быть одиноким”, “Чтобы быть лучше и добрее”, “Чтобы люди понимали: лучше быть добрым”.

Но вернемся к катарсису. Психологической предпосылкой его возникновения является сопереживание, то есть включение читателя в судьбу героя, в его внутренний мир. Человек заражается чувствами персонажа и начинает ими жить. Рождается определенное отношение к герою: жалость или преклонение, желание спасти, помочь, разделить с ним его состояние, указать на ошибки. Раз ис-

пытанное такого характера “заражение” влияет на все последующее чтение ребенка, определяя его ожидания и характер восприятия. Хорошо по этому поводу сказал летчик-космонавт В. Севастьянов: “Когда ребенок слышит предсмертные слова Остапа и вместе с Тарасом Бульбой отвечает ему “слышу”, в этот момент детское сердце действительно услышало многое. И если ребенок способен опечалиться судьбой щенка Белолобого — он в будущем и короля Лира поймет, и Ивана Карамазова, и Татьяну Ларину”. Хочется верить, что он поймет и свою мать, и соседа по парте, и учителя, и всякого другого, с кем сводит его жизнь. Но заставить сопереживать нельзя. Чувства не поддаются велению сверху. Всего скорее, здесь возможен опосредованный путь, подсказанный творческой практикой педагогов-словесников и театральных деятелей — через возбуждение фантазии, через жизненные ассоциации, к эмоциональному переживанию. “Фантазия, — писал К. Станиславский, — взбудоражит нашу аффективную память и, выманивая из скрытых за пределами сознания складов ее элементы когда-то испытанных чувств — по-новому организует их в соответствии с возникающими в нас образами”. В этой связи уместны вопросы к читателю типа: “Не случилось ли с тобой нечто подобное?”, “Если “да”, то что ты испытывал при этом?”, “А если бы ты был на месте героя, как бы ты себя чувствовал, как бы вел себя?”.

Но “опечалиться судьбой” персонажа — это еще не катарсис. Для его возникновения нужен не только эмоциональный отклик, но и личностный смысл происходящего или так называемый “эффект узнавания”, когда у читателя возникает ощущение, что он читает о самом себе. Можно предположить, что слезы Коновалова над судьбой Пилы и Сысойки — персонажей повести Помяловского, были его слезами и над своей собственной судьбой — одинокого и гонимого человека. Именно личностный смысл происходящего, открытый читателем, обеспечивает гуманизирующее влияние подлинного искусства. Стоит прислушаться к совету, какой дал своей дочери декабрист А.Ф. Бригин: “Читай, и ты станешь меньше зависеть от воли судьбы”. Чтением, переживанием разных судеб людей он вырабатывал в дочери своеобразный иммунитет к неизбежным испытаниям, которые так или иначе приходится преодолевать каждому на своем жизненном пути. Здесь важно заметить, что высший градус катарсиса возникает тогда, когда читатель не просто разделяет судьбу героя, видя в ней свою, но когда он поднимается к осознанию, открытию универсального смысла про-

исходящего. Происходит своего рода озарение, остро ощущаемое постижение общечеловеческой сущности происходящего в произведении, когда за частным случаем встает универсум. Эту мысль Т.А. Флоренская, исследователь катарсиса, высказала на материале жанра трагедии: “Трагедия способна пробить скорлупу обыденного эгоцентризма благодаря схожести героя со всеми людьми. Она затрагивает общечеловеческие, универсальные проблемы, поэтому она затрагивает каждого человека, преодолевая временные и культурные дистанции”. Подобной способностью обладает любое полноценное произведение. И здесь мы снова должны сказать о сказке, о ее универсальных смыслах, выраженных в судьбах и взаимоотношениях ее героев. Так, за конкретным поведением Колобка или Красной шапочки, сестрицы Аленушки и братца Иванушки, Гадкого утенка и Стойкого оловянного солдатика, Маленького принца и Мальчика-звезды встают общечеловеческие значения добра и зла, верности и предательства, красоты и безобразия, бескорыстия и хитрости, униженности и высокомерия, альтруизма и жестокости, страдания и благодушия. Читая сказку, ребенок интуитивно определяет: с кем он, против кого, кому отданы его симпатии и антипатии. Надо признать, что наша попытка вычленить нравственные категории, заложенные в сказках, огрубляет их значение. Маршак предупреждал: “Мораль не плавает на поверхности сказок”. Он считал, что она занимает в сказке столько же места, сколько и вся сказка. Поэтому задача руководителя детским чтением применительно к сказке — не резонерство по поводу того, чему она учит, но поддержание в ребенке искреннего и глубокого сопереживания с ее героями, усиления сопричастности с ними за счет душевного отклика, открытия личностного смысла происходящего.

Возьмем для примера одну из любимых детьми, трагическую сказку Андерсена “Русалочка”. Главная героиня ее — чистая и светлая, любящая и преданная Русалочка, — гибнет, подарив счастье другому. Бессмысленна ли эта гибель? Может быть, в целях самосохранения надо было уничтожить Принца, того самого, кому отдано ее сердце? Почему Русалочка, зная, что ее душа никогда не воскреснет и никто не узнает о ее существовании, идет на самопожертвование? И как объяснить, что, несмотря на предсказания, ее душа поднялась над пеной морской и устремилась к небу, а потом претворилась в памятник, установленный в порту Копенгагена? За какие заслуги сами люди наградили ее бессмертием? Кто из других

сказочных героев или реальных людей достоин памятника? Такие или подобные им вопросы хорошо обсудить с подростками, в которых зародилось недоверие к благородству людей.

Для пробуждения способности к сопереживанию очень важно, чтобы художественная литература воспринималась читателем как сама жизнь, а персонажи — как живые люди. Вряд ли надо опасаться, что здесь мы противоречим законам искусства. Нет ничего пагубнее для непосредственного чувства, когда с малых лет ребенку внушается, что все читаемое им — лишь плод фантазии писателя. Абсолютизировать такую точку зрения — значит, убить эмоции, убить то, что создано творческим порывом художника, раскрывающего в художественных образах законы жизни, внушающие читателю гуманистический взгляд на мир.

Говоря о накале эмоциональной реакции ребенка на литературное произведение, нельзя обойти задачи диагностики чувств. Наша задача выяснить, какие чувства испытал ребенок при чтении (см. “Эмоции”): кого пожалел, кому посочувствовал, кому готов был помочь, чтобы избавить героя от несчастья. Изучить эмоциональный опыт ребенка поможет тест “Бывало ли это с тобой”, содержащий вопросы типа: “Бывало ли такое с тобой, чтобы чтение так захватило тебя, что ты забывал об окружающем мире? Бывало ли, чтобы ты испытал потрясение от книги? Чтобы ты узнал себя в прочитанном?” и т.д. Для исследователей эмоциональных состояний читателей может представить определенный интерес опыт шкалирования театральных впечатлений зрителей уже упомянутого выше психолога В.Е.Семенова. Его шкала состоит из семи градаций и построена по принципу убывания эмоционального накала: от близкого к катарсису — к близкому к антикатарсису. Промежуточные состояния: радостное понимание, внутреннее равновесие, грустная задумчивость, тревога, нервозность. По этому принципу могут быть построены эмоциональные шкалы и для изучения влияния книги на читателя.

«На первый взгляд, — пишет В.А. Левидов в книге “Художественная классика как средство духовного возрождения”, — задача “очеловечивания” человека может показаться утопичной. Но она поставлена самой жизнью. Ее решение проходит через эмоциональную выучку искусством. И, прежде всего, детей». И на передний план в ее реализации он выдвигает библиотеку, с ее неисчерпаемыми эмоциональными ресурсами, заложенными в полноценных художественных произведениях. Он отводит ей место Службы

гуманизации людей, Центра духовного возрождения средствами искусства слова. Наша задача — быть достойными этой великой миссии и стремиться претворить ее в жизнь.

ЛИТЕРАТУРА:

Ананьев Б.Т. О психологии искусства // Психологический журнал. — 1981.—№4. — Т.2. — С.137-141.

Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства //Избр. психологич. произв.: В 2 Т.: Т.2. — М., 1983.

Семенов В.Е. Катарсис и антикатарсис: Социально-психологический подход к воздействию искусства // Вопросы психологии. — 1994. — №1. — С.107-119.

Семенов В.Е. Искусство как межличностная коммуникация. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. — 199с.

Тихомирова И.И. Сопереживание и катарсис как показатели влияния книги на читателя // Библиотерапия: задачи, подходы, методы. — М.: БМЦ, 2001. —С. 30-38.

Флоренская Т.А. Проблемы психологии катарсиса как преобразования личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. — М., 1979.





МОТИВАЦИЯ ЧТЕНИЯ: СТИМУЛЫ, МОТИВЫ, ПОТРЕБНОСТИ

Для понимания процессов, происходящих в сфере детского чтения, важно учитывать мотивацию, обуславливающую читательский спрос. Термин “мотивация” применительно к чтению используется в исследовании причин и механизмов, определяющих направленность человека на общение с книгой. В мотивации выделяют стимулы, мотивы, потребности, интересы.

Стимулом мы называем любое побуждение, внутреннее или внешнее, которое воздействует на человека так, что его поведение или образ мысли изменяется заметным образом. Стимул — сигнал к действию, эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, установками, стремлениями. Множество стимулов, воздействующих одновременно, называют стимульным полем или массивом стимулов. К такому массиву относят и книгу. **Реакция на стимул, обеспечивающая стремление, влечение, желание читать, называется мотивом.** От мотивов зависит результат, эффективность и качественные особенности протекания процесса чтения, сила поглощенности, увлечения книгой.

Однако наличие стимула (к нему относится и научение), еще не говорит о том, что мотив чтения возникнет непременно. Массив стимулов, содержащихся в книге (качество издания, шрифт, наличие иллюстраций, содержание текста), как и массив научения (рекомендация, тесты, игра, реклама и другие “приманки”) могут оказаться безрезультатными, если в человеке отсутствует внутренняя мотивация к чтению. Именно с таким положением мы столкнулись в настоящее время, когда ребенок отовсюду слышит “читай!”, и сама книга в ярких обложках и заманчивых иллюстрациях просится в руки, а интерес к ней со стороны детей, при наличии активного читательского спроса, все падает и падает.

Одной из причин читательского спроса детей является *потребность*. В отличие от мотивов, определяющих желание читать, потребность чаще всего вызывается настоятельной необходимостью. В этом случае ее иногда называют актуальной потребностью. Слово потребность в русском языке означает надобность, нужда в чем-нибудь, требующая удовлетворения. Движимый потребностью ребенок читает не потому, что хочет, а потому что “надо”, или “веле-

ли”. Актуальная потребность как источник читательской активности характеризуется осознанием прагматической цели чтения. Удовлетворив потребность и достигнув поставленной цели, направленность ребенка на чтение при отсутствии личностных побуждений угасает, пока не возникнет новая потребность. Как показывает опыт и социологические исследования, мотивация чтения современного ребенка, вызванная актуальной потребностью, является доминирующим фактором, определяющим читательский спрос на произведения печати. Этот источник читательской активности нынешних детей почти всецело обусловлен так называемым “изучающим чтением”.

При таком положении школа, а не сам ребенок, определяет необходимость чтения и его репертуар. Ученик идет в библиотеку, чтобы выполнить задание учителя: написать реферат или сочинение, подготовить доклад, найти ту или иную информацию. В данном случае свое общение с книгой дома или в библиотеке он воспринимает как продолжение уроков за рамками класса. Стимулируя, таким образом, чтение, учитель не спрашивает ученика, нравится это ему или нет. “Изучающее чтение” по мотивации — это вынужденное чтение. От него зависит оценка школьника по тому или иному предмету, зависит и реакция родителей на успехи ребенка. Наглядный пример подобной мотивации чтения дал писатель Анатолий Мошковский в рассказе “Книга”. Герой рассказа шестиклассник Толька читать не любил, но “приходилось”. Для него читать было почти то же самое, что стоять в очереди: процесс чтения проходил через волевое усилие. “Он зажимал кулаками уши, чтобы ничто вокруг не отвлекало его и, уставившись в цепочку строк, морща лоб, мучительно вникал в их смысл. Это было необходимо, чтобы не остаться на второй год и не получить отцовского ремня”. **Принудительное чтение отрицательно сказывается на его качестве. Смышленный ребенок ищет наиболее легкий и скорый путь выполнения заданий. Отсюда спрос на дайджесты, на книги с готовыми сочинениями, на свернутую энциклопедическую информацию, на скачивание рефератов из Интернета. Если мотив идет не от личности школьника, то и результат чтения ее не касается.** Знания, полученные лишь для того, чтобы воспроизвести их на уроке, в лучшем случае закладываются в долговременную память, в худшем — тут же забываются. Стимул “изучающего чтения”, не подкрепленный личностным интересом, действует только то время, пока школьник учится. После окончания учебы прекращает-

ся в большинстве случаев и взаимодействие с книгой. Человек рискует пополнить ряды функционально неграмотных членов общества, не имеющих потребности читать, и, следовательно, развиваться.

Другая потребность чтения, не столь массовая, кроется в осознанном понимании школьником и его родителями ценности чтения, его необходимости для успешной самореализации молодого человека в новых жизненных реалиях. Здесь стимул чтения идет не от учителя, а от желания самого ребенка быть признанным и востребованным в современном обществе. Человек с детства нацелен на элитарное образование. Он понимает: чтобы успешно действовать в информационном пространстве, надо владеть письменной и устной речью, способностью к общению, широким кругозором, умением выразить себя, обрести навыки независимого суждения, способность нестандартно мыслить и принимать решения. Чтобы удовлетворять этим и иным требованиям жизни, человек должен много знать и уметь пользоваться знаниями. Все эти качества и вырабатываются в процессе чтения. Читая лучшие художественные произведения и научно-познавательные книги, ребенок получает ориентир в системе ценностей, модели поведения и общения людей, способ речевого самовыражения, учится символическому мышлению и грамотному письму. Широкая эрудиция и информированность делают читающую личность интересной для окружающих, повышает ее статус. Школьник развивает в себе психологическую основу творческой деятельности. Образцом таких школьников — волевых, начитанных, интеллектуально развитых — можно считать участников телепередачи “Умники и умницы”, готовящихся к поступлению в престижный московский вуз. Они восхищаются своими знаниями, своим интеллектом, своей памятью, своим философским складом ума.

Однако рациональный мотив, при всей его привлекательности, имеет крупный недостаток — он нейтрален по отношению к нравственным чертам личности. Став эрудитом во многих областях знаний, начитанным в области художественной литературы, читатель как личность может оставаться духовно обедненным. Ибо знания, полученные из книг, сами по себе не гарантируют развития души. Прагматичный мотив чтения сказывается соответственно на его результатах. Читающий под натиском “надо” ребенок может вырасти холодной, расчетливой, склонной к карьеризму личностью. В свое время А. Сахаров предупреждал об опасности,

когда рычаги управления находятся в руках знающих, но не обремененных совестью, циничных людей.

Говоря о стимулах чтения, нельзя обойти вниманием стимул, диктуемый *модой*. Как известно, влиянию моды более всего подвержена молодежь. Однако и среди юношества это явление иногда дает о себе знать. Многие нынешние старшеклассники считают неприличным, например, не прочитать таких писателей, как В. Сорокин или В. Пелевин. Об этих произведениях говорят в юношеской среде, их цитируют, их обсуждают. Среди подростков в 70-80 годы были в моде произведения Дж.Р.Р. Толкина. Чтобы взять их в библиотеке, записывались в очередь. В начале нового века это место заняли книги о Гарри Поттере. Заметно возбудили интерес к ним прошедшие на экранах страны фильмы. Специалисты по рекламе их умело “раскручивают”, вызывая к ним любопытство. Так рождаются бестселлеры — книги, пользующиеся рекордным спросом. Повышенным спросом в последние годы среди юношества и старших подростков стали пользоваться романы В. Гюго “Собор парижской богородицы” и В. Каверина “Два капитана”. Причиной этому явлению послужили музыкальные “хиты” сезона “Нотр-Дам де Пари” и “Норд Ост” — мюзиклы на темы названных романов. Возрастание интереса к последнему мюзиклу и соответственно к роману “Два капитана” во многом было обусловлено трагедией в Театральном центре на Дубровке.

Иногда повышенный спрос умело определяют сами авторы. Интересный пример этому содержится в книге популярного английского писателя Лемони Сникет “33 несчастья”. Учитывая, что запретный плод сладок, автор предупреждает детей, что эта книга опасная, читать ее он не советует, а потому просит поставить эту книгу обратно на полку. Как раз эти предупреждения и разжигают интерес к ней. Способствуют смене стереотипа негативного отношения к чтению на позитивный и заголовки некоторых журнальных статей типа: “Читать снова модно”. Подчеркивается это и в некоторых современных книгах. Писатель В. Акунин в своей книге “Внеклассное чтение” показал, в частности, как начитанность детей становится престижной в обществе “новых русских”. Признаком хорошего тона в их среде считается, если сын или дочь читают произведения, выходящие за рамки школьной программы. Это, по их мнению, возвышает среди окружающих не только самого школьника, но и родителей. Важно заметить, что чтение в силу моды, как и сама мода — явление преходящее, конформистское,

ориентированное больше на других, чем на самого себя, на свое собственное, индивидуальное развитие.

Остановимся еще на одном стимуле чтения, к которому часто прибегают библиотекари в работе с детьми. Речь идет о викторинах, конкурсах, играх. Дети охотно отзываются на эти мероприятия, которые удовлетворяют их потребность в состязании, развлечении, воодушевляют и возбуждают. В игры закладываются задания, обуславливающие необходимость прочесть те или иные книги, обратиться к творчеству определенного писателя, усвоить те или иные знания и т.п. И ребенок, в соответствии с требованиями игры, обращается к книгам. У библиотекаря создается ощущение успеха: дети читают, значит, цель достигнута. Но этот успех, как правило, кратковременный, вместе с окончанием игры у участника ее заканчивается и желание читать. Внешний стимул не стал личностным мотивом, ибо он направлен не столько на стремление к чтению, сколько на стремление выиграть.

Все рассмотренные выше стимулы, приводящие детей к чтению и обуславливающие определенную мотивацию, имеют узкое целеполагание и лишь косвенно затрагивают личность читающего ребенка. Ни один из них не гарантирует возникновения читательского интереса как устойчивого, неодолимого желания обращаться к книге (см. подробнее “Интерес”). Можно лишь надеяться, что, читая по заданию, по велению моды или для участия в игре, ученик в силу непроизвольного внимания может открыть в тексте то, что взволнует его, увлечет, заставит задуматься и включиться в жизнь персонажей. Такой случай произошел, например, с Маршаком, когда он был школьником. “Помню, — писал он в своих мемуарах, — как нам задали выучить дома наизусть стихотворение Тютчева “Люблю грозу в начале мая”. Я отнесся к нему сперва с тем же недоверием, что и к другим хрестоматийным стихам о природе. Но с первой же строфы я почувствовал, сколько в них энергии и движения, так захватили меня эти стихи своей звучностью, силой и свежестью, что я много раз читал и перечитывал их, совершенно позабыв о том, что они заданы на урок. После этого я не пропускал ни одного стихотворения, под которым стояла подпись Тютчев”. То, что произошло с Маршаком, говорит о счастливой трансформации делового мотива в мотив личностный, затрагивающий душу читателя. Подобный мотив появился и у Тольки из упомянутого нами рассказа А. Мошковского “Книга”. Вот как это было: “Однажды случилось нечто непонятное. Толька затосковал.

Ему чего-то не хватало. А чего — он и сам не понимал. Его вдруг сразу перестали интересовать собачьи хвосты, бурундуки и прыжки с причала”. Он на “трешку” купил в магазине книгу, надеясь, что она расскажет ему, “чем он заболел и чего ему не хватает в его отважной, стремительной жизни”. Правда, купленная книга не сумела ему рассказать об этом, но знаменателен сам факт — его, читавшего до сих пор поневоле, вдруг в минуты тоски потянуло к книге. Эта внутренняя тяга и есть самый важный мотив чтения. В отличие от актуальной или прагматичной потребности, ее называют духовной или личностной. Движущая сила в ней — внутренняя жажда общения с хорошей книгой. Ее появление во многом определяет читательскую судьбу человека. Она наиболее благоприятна для развития личности и во многом совпадает с ее потребностью в самоактуализации, обеспечивающей радость.

Лидия Чуковская, великолепный знаток литературы и художественно одаренный человек, оставила воспоминания о том, как ее отец Корней Чуковский вовлекал ее и ее брата в поэзию, как очаровывал ею. Он не ставил задачу дать сведения о поэзии, обогащать знаниями, он давал детям счастье. “И счастье это, — заметила она, — исподволь учило нас познавать мир. И Россию”. О роли эмоций тот же Чуковский говорил: “Человек, не испытавший горячего увлечения литературой, не прошедший через эмоциональную выучку, навсегда останется душевным уродом, как бы ни преуспел он в науке и технике. При первом же знакомстве с такими людьми я всегда замечаю их страшный изъян — убожество психики, их тупосердие”. Только тогда, когда читатель эмоционально откликается на происходящие в художественном произведении события и вместе с героями начинает радоваться или негодовать, сопереживать или осуждать, только тогда и появляется внутренний стимул к чтению.

Наталья Степановна Волкова — директор Псковской областной детской библиотеки им. В. Каверина в статье “Время радостного чтения” (“Дружба народов”, №5, 2003) рассказала, как повлиял на спрос книги “Два капитана” открывшийся в их библиотеке Музей этого романа. “Проведение в ходе экскурсии детей по творческой лаборатории писателя, рассказ о прообразах героев, об исследовании Севера, иллюстрирование содержания романа в пространстве музея предметами, имеющими отношение к его содержанию, само по себе вызвало интерес к прочтению книги”.

Как показывает опыт, “заразить” ребенка чтением помогает так называемая идентификация, узнавание себя в литературном герое.

Вот что рассказывает сотрудник библиотеки петербургского Дворца творчества юных Н. Жирова: “Второклассники слушают всем знакомую сказку “По щучьему велению”. Мой голос вытягивает ленивое “Неохота”, “А я не хочу”, рисуя образ увальня, которого можно сдвинуть с места, лишь пообещав ему сладких пряников и изюму. С каждым “неохота” детям становится все смешней. Почему? Да потому, что моя задача помочь ребенку услышать голос автора, который смеется над ленью главного героя сказки. Я хочу, чтобы, слушая, мои дети реагировали, выражая смехом свое отношение к Емеле-дурачку. Однако не менее важно, чтобы не столько посмеялись, сколько задумались и о героях сказки и о самих себе. И вот уже Владик с места повторяет: “А я не хочу...” и добавляет, — я тоже так часто говорю, значит, я тоже смешной”. Вот это ощущение, что сказка обращена лично к нему, дорогого стоит. Самоузнавание и определяет зазывную силу литературного произведения и желание вновь и вновь открывать себя в другом, а другого — в себе”. (См. подробнее “Идентификация...”).

Зазывной силой чтение становится и в том случае, если взрослый сумеет соотнести читаемый текст с жизненным опытом ребенка. Так, обсуждая с младшими школьниками сказку Андерсена “Свинопас”, библиотекарь И.Иванцова (из того же Дворца творчества юных) задала ребятам вопрос: “Почему принцесса предпочла игрушки живой розе”. Дети стали осуждать принцессу, но тут последовал провокационный вопрос: “Но ведь вы тоже любите игрушки?” Дети, хотя и признались, что игрушки дороги им, но собак, кошек, хомячков и черепашек, а также цветы — они любят больше: “Они же живые, они нас любят, они нам доверяют, их любовь нам нужна — кошки к нам ласкаются, собаки встречают и лают, охраняют нас. Хомячки очень забавные и нежные. А цветы от любви к нам и нашей любви растут и становятся красивее”. Спровоцированные взрослыми жизненные ассоциации детей в данном случае подогрели их интерес к сказке и вывели на осмысление чужда жизни, не сравнимого ни с чем искусственным. Соединение читаемого с реальной жизнью — важное открытие для ребенка, затрагивающее его душу. Неслучайно свой опыт библиотека назвала “Воспитывать душу живую”.

Есть и другой важный стимул, ведущий к личностной мотивации чтения у ребенка. Стимул этот — творчество. А творчество, как известно, всегда сопровождается радостным подъемом чувств. Говоря о творчестве, мы имеем в виду не только создание творчес-

кого продукта на базе чтения (рисунки, поделки, отзывы, стихи и пр.), но и способность ребенка реагировать по-своему на слово писателя, создавать в ответ свои словесные образы. Вот, например, что увидели, услышали, почувствовали дети 8-9 лет лишь в одной фразе (“День как будто дремал”), взятой из рассказа К.Паустовского.

“День как будто дремал: не слышно пения птиц, стрекотания кузнечиков, дуновения ветра. Туман окутал землю”.

“Я люблю утром поспать. Бабуля меня будит словами: “Вставай! Соня, уже день на дворе”. Я открыла в полудреме глаза, посмотрела в окно. Небо серое, солнышка нет. Со мной вместе и день как будто еще не проснулся”.

“На улице тихо и морозно. Деревья стоят голые. Даже на улице выходить не хочется. А на следующий день выпал первый снег, все радовались. Дети выбегали на улицу и лепили снежных баб. Взрослые смотрели и думали: вчерашний день как будто дремал, а сегодня проснулся”.

“День дремлет тогда, когда нечего делать и день кажется бесконечно длинным”.

“Утро было темное, хмурое, шел снег, и выла вьюга. Было скучно. Лаяли собаки, и где-то вдалеке были слышны звуки машин. Хотя днем появилось солнце, но оно было тусклое, казалось, вот-вот потухнет”.

Приведенных зарисовок уже достаточно, чтобы убедиться: одно и то же слово вызывает в сознании детей разные образы, открывает простор для проявления чувств и фантазий. И это разнообразие уникальностей — величайшая ценность. При соответствующей поддержке и поощрении своеобразия восприятия каждого, при создании условий для свободы творческих проявлений ребенка чтение из попытки способно обернуться радостью. (См. подробнее “Отзыв...” и “Творчество...”).

Личностную мотивацию чтения способна вызвать и сама книга, если она своим названием, внешним видом, иллюстрациями привлечет к себе внимание ребенка, вызовет желание познакомиться с ее содержанием. Этот стимул особенно важен для дошкольников. Не случайно, вспоминая свое детское чтение, многие взрослые отмечают, какое большое впечатление осталось у них от внешнего вида первых книг. Они помнят переплет книги, ее формат, цвет, шрифт, картинки, даже запах. Не забывают об этом расска-

зять и современные дети, кому посчастливилось держать в руках великолепное издание. Вот что рассказала десятилетняя Катя Акимова: “Когда мне было семь лет, мне на день рождения подарили одну книгу. Я начала ее рассматривать. На обложке было написано “Снежная королева”. Огромные буквы блестели, как настоящее золото. Тут же нарисован хрустальный замок. Открыла обложку, а там кони бегут, только искры сверкают. Сзади карета. В карете в белом платье сидит Снежная королева. Я удивилась: “Откуда художник взял такие красивые краски?”. Открыла саму сказку. Первая буква так разрисована, что нельзя оторваться. Много еще в книге таких букв, и каждая разрисована по-своему. Я так зачиталась, что не заметила, как наступил вечер...”.

Осознавая ценность для ребенка внешнего вида книги, библиотекарь стремиться дать ему лучшее издание, вместе с ним рассмотреть его, полюбоваться им. Не одно поколение 4-5 летних читателей выросло на “Сказках” Пушкина с иллюстрациями В. Коношевича, на книге Л. Толстого “Для детей” с иллюстрациями А. Пахомова, на книге “Русские сказки” с рисунками Ю. Васнецова, на книжке-картинке “Приключение Пифа” с рисунками В. Сутеева и других. Особенно привлекают детей книги с игровыми приемами. К ним можно отнести, например, книгу немецкого автора Рольфа Каука “Медвежонок Миша” с подзаголовком “Веселое чтение”, или книгу К. Чуковского “Сказки”, изданную в 2000 году, в которой есть целый перечень игр, заданий, кроссвордов на стихи, помещенные в книгу. Получить информацию о лучших книгах для детей, способных осчастливить ребенка с годовалого возраста и до 14 лет, помогут библиотекаря специальные указатели литературы. Хорошим справочником является трехтомник “Писатели нашего детства. 100 имен”, представляющий собой библиографический словарь, изданный Российской Государственной детской библиотекой (М.: Либерия, 1998-2000). Материал в нем расположен в алфавите авторов, после каждого очерка о писателе дается список его произведений в лучших изданиях, в конце каждого тома приведены данные об иллюстраторах и переводчиках.

Специалисты по художественному воспитанию детей утверждают, что самым сильным стимулом, подвигающим ребенка к книге, является испытанный им катарсис — эмоциональное потрясение, возникающее в результате сопереживания с героями книги. Оно пробуждает к жизни богатство внутреннего мира: чув-

ства, ассоциации, мышление, воображение, память — полностью захватывая и увлекая человека. Катарсис возникает тогда, когда у читателя появляется чувство личной сопричастности с тем, что происходит в произведении. “Когда я прочитала “Трень-брень” Радия Погодина, — пишет семиклассница в Дом детской книги, — я неделю не могла прийти в себя. Я бродила по городу, и мне казалось, что вот-вот появится девчонка с рыжими волосами и скажет “Я пришла”... Когда мне чего-то не хватает, я беру с полки любую книгу Радия Погодина, и мне становится легче. Я не могу читать его книги спокойно. У меня возникает много-много самых прекрасных чувств”. Важно заметить, что катарсис не несет в себе принудительного характера. Его нельзя искусственно создать. Увлеченный читатель сам отказывается от иллюзии непричастности и по мере развития событий чувствует, что происходящее имеет отношение к его собственной личности и его проблемам. Читателю открывается истина, а вместе с ней и новая шкала ценностей. Катарсис оставляет в душе читателя глубокий след и желание вновь и вновь испытывать его. (См. “Катарсис...”.) Так чтение входит в жизнь ребенка и становится для него внутренней необходимостью.

Чтобы испытать наслаждение чтением, в руки ребенка должна попасть хорошая книга, а дать ему ее — задача библиотекаря. Выдавая ее ребенку, библиотекарь, ратуящий за полноценное чтение, прибавляет к книге и свои добрые слова о ней. Важность личного общения с детьми на материале чтения, не регламентированного никакими алгоритмами, трудно переоценить. Его без преувеличения можно считать главным стимулом приобщения ребенка к книге. Слово библиотекаря о книге и личном отношении к ней, слово, обращенное непосредственно к юному читателю — вот в чем больше всего нуждается современный ребенок. Опыт личного чтения самого библиотекаря, переданный детям, — фактор более мощный, чем какой-либо другой, способен открыть ребенку путь к книге, обусловить радостную мотивацию чтения.

Индикатором радости чтения может служить следующий игровой прием, названный нами “Продолжи предложение”. Предпосылкой к игре служит рассказ о героине повести американской писательницы Э.Портер “Поллианна”, девочке, играющей в радость. Во всем, чем живет человек, Поллианна умела увидеть радостную сторону. Этой игрой она увлекла весь городок, где жила. Радость стала мировосприятием ее жителей. И чем труднее было находить

радость, тем было интереснее. А теперь задание: “Продолжи предложение: “Радуюсь, когда беру в руки книгу, потому что...” (Полученные ответы детей выносятся на их обсуждение).

В начале статьи мы говорили о книге как массиве стимулов. Не меньший массив стимулов содержится и в самом феномене “чтение”. Привыкший к чтению ребенок видит в нем обычно лишь прикладное значение. А если представить чтение как чудодейственную силу: ведь интерес, как известно, любит новизну впечатлений. Что же чудесного, выдающегося, поразительного содержится в чтении? Назовем несколько удивительных свойств, помогающих читателю:

- видеть невидимое: из обычных слов рождают уникальные образы и картины;
- “живой водой” воображения оживлять персонажи, делать их своими собеседниками и друзьями;
- “переселяться” из мира внешнего в мир внутренний, субъективный, скрытый;
- перевоплощаться мысленно в другое лицо и его глазами смотреть на мир;
- познавая литературных героев, познать самого себя, становясь при этом “выше себя”;
- испытать неиспытанное: в одной жизни пережить сотни других жизней, чужой опыт превратить в собственный, переболев радостями и горестями вымышленных героев как живых людей;
- снимать физическую и душевную боль;
- генерировать собственные мысли, отталкиваясь от мыслей авторов и их персонажей.

Названными свойствами не исчерпывается массив стимулов, содержащихся в чтении. Известный философ-гуманист Ю.Карякин, говоря о чтении, подчеркнул: “Тут еще такие “Атлантиды”, такие миры несчетные предстоит открыть, откопать, спасти (от самих себя!) и включить в нашу жизнь для ее спасения”.

Стимулировать чтение — это значит продвигать идею чтения в сознании детей, поддерживать его статус, убеждать каждого ребенка в личной значимости чтения, удивлять уникальностью этого процесса, “заражать” интересом. В этом, наверное, и состоит главная миссия библиотеки, работающей с детьми сегодня.

ЛИТЕРАТУРА:

Антропова А.С. Что и почему читают подростки в Ленинградской областной детской библиотеке // Чтение детей и подростков в конце XX века: По материалам регион. исслед. б-к. — М.: РГДБ, 1999. — С. 112-116.

Бабий Е.Л. Ребенок и детская библиотека: Диалог и развитие // Детское чтение — феномен и традиция в конце XX столетия. — СПб., 1999. — С. 108-111.

Баженова Л.И. Творческое содружество в диалоге с детьми и подростками: (Опыт работы). — Там же. — С. 125-127.

Бубекина Н.В. Деловые интересы современных старшеклассников. // Библиотека. — 1998. — №9. — С. 48-49.

Крейдено В.С. Позитивное мышление библиотекаря и пользователям библиотек//Школьная библиотека. — 2001. — № 2, С. 4-9; № 3, С. 25-28; № 4, С. 25-28.

Курочкина Г.Н. Что интересно ребенку, мотивы чтения, обращение к книге, читательские интересы подростка // Чтение — основа всестороннего развития подростка. — Тюмень: Вектор Бук, 2002. — С.74-78.



МЫШЛЕНИЕ — психологическая основа вдумчивого чтения

Если катарсис относится к эмоциональной сфере чтения, то вдумчивое чтение — прерогатива мыслительной деятельности читателя. В широком значении под мышлением подразумеваются все умственные процессы, происходящие в мозгу человека. Мышлению, как говорил выдающийся английский философ Френсис Бэкон, — принадлежит первое место среди всех способностей души. Тот, кто помнит или пытается вспомнить, — мыслит, и кто воображает — равно мыслит, и кто рассуждает — тоже мыслит. Мы мыслим, когда планируем, когда пытаемся решить проблему, когда формулируем и обдумываем что-то. В ходе мышления человек стремится овладеть своими представлениями, эмоциями, воспоминаниями. Полюсами мышления являются, с одной стороны, фантазия, с другой, — логика. В узком значении под мышлением понимается лишь познавательная и рассудочная составляющая умственной работы. Как значится в словарях, мышление — одно из высших проявлений процесса *познавательной* деятельности человека, характеризующейся обобщением и опосредованным отражением действительности. Мышление оперирует такими категориями как “понятие”, “суждение”, “умозаключение”. Ему присущи определенные логические операции, среди которых анализ и синтез, сравнение, гипотеза, классификация и др. **Если говорить о чтении, то на мышлении основывается главным образом понимание, интерпретация и оценка литературы. Важно заметить при этом, что мышление в области художественной литературы — это не узко предметное, а интегративное мышление, включающее в себя и психологическое, и социальное и философское. По характеру оно эстетическое, ибо осуществляется сквозь призму художественного образа. В целом — это фундамент для осмысления реальной действительности, психологии людей и самосознания личности.**

В последние годы термин “вдумчивое чтение”, понимаемое как глубокое, осмысленное восприятие текста, часто называют “смысловым”, образованным от слова “мысль”. В наиболее законченной форме смысловая стратегия чтения сформулирована Международной ассоциацией чтения IRA (США), занимающейся распространением чтения и читательской грамотности среди

населения во всех странах мира. Она включает пять следующих компонентов:

1. Выделение основного — главных мыслей.
2. Суммирование информации.
3. Вынесение суждения, оценки и ее обоснование.
4. Умение задавать вопросы.
5. Управление вниманием.

Как видно из перечисленных составляющих, всем им присуще логическое начало, основанное на научном методе анализа и синтеза. Специфика художественных текстов в их образной природе в данной концепции не принимается в расчет. Не учитывается при этом и образная природа мышления ребенка, который, как известно, мыслит картинками, звуками, красками.

Перечисленные выше компоненты международного стандарта смыслового чтения во многом совпадают со школьной системой обучения детей чтению и развития восприятия литературных произведений. Смысловое чтение учитель рассматривает как инструмент речемыслительной деятельности ребенка: литературный текст используется в качестве материала для интеллектуального и речевого обучающего тренинга. В него входит умение осмысливать прочитанное, анализировать его, черпать информацию, делать соответствующие выводы, выражать их в слове. «Главное внимание педагога на уроках развивающего чтения, — пишет профессор Л.Н.Засорина,— обращено на смысловое восприятие текста, на умение считывать логику построения фраз, целостного текста, истолковывать его». Нацеленность урока обуславливает соответствующий характер тестов, заданий, упражнений, побуждающих ребенка через лексический анализ текста к поиску его смысла и проверяющих внимание и запоминание.

Если говорить о внешкольной работе, то стратегия смыслового восприятия нашла претворение в известных программах «Семейные чтения», разработанных супругами Невскими из Эстонии и принятых для использования в электронном варианте во многих детских библиотеках России. «Чтения» целиком основаны на выделении различных, общезначимых смыслов литературных произведений и вытекающих отсюда вариантов хода бесед с детьми. К каждому произведению дается несколько вариантов вопросов. Вариативность определяется как целью беседы, так и выделенной гранью смысла произведения. К сложным и многозначным произведениям даны десятки перечней вопросов. (К «Фаусту» Гете, на-

пример, их предлагается более сорока). Руководители детского чтения в зависимости от конкретных педагогических задач могут выбрать для разговора о прочитанном произведении наиболее подходящую линию беседы. Возможность выбора — ценнейшее качество программы, отличающее ее от школьных учебных программ, избегающих многовариантности вопросов к конкретному произведению, как и многовариантности ответов на поставленные вопросы. Не случайно в методических пособиях, адресованных учителю, часто можно встретить готовые ответы на поставленные вопросы, даже в том случае, когда они касаются субъективной стороны чтения. Задача учителя — подвести учащихся к данному ответу, считая его единственно правильным.

Практика подготовки ответов на вопросы, касающиеся личного отношения читателя к тексту, исходит из так называемого *конвергентного* мышления, предполагающего, что на любой вопрос есть только один правильный ответ. Это мышление не предполагает, что на вопросы “Как ты представляешь себе главного героя?”, или “Что ты нового узнал из прочитанной книги?”, “Какие чувства пережил?” можно дать разные, по-своему аргументированные ответы, каждый из которых может считаться правильным, ибо исходит из индивидуального мира читателя. В отличие от конвергентного мышления, тяготеющего к стандарту и конформизму, *дивергентное* — это творческое мышление, идущее от “Я” читателя и не признающее догм. Оно предполагает множественность решения проблемы. На этот тип мышления ориентированы такие телевизионные ток-шоу, как “Основной инстинкт”, “Времена”, выявляющие разные мнения по одному и тому же вопросу. С уходом авторитарности в социальной жизни предпочтение стали отдавать дивергентному мышлению. Подтверждение тому — разного рода “мозговые штурмы”. Собравшиеся вместе люди выдвигают всевозможные гипотезы о способах решения проблемы. Важно при этом, что ни одно предположение не подвергается критической оценке, чтобы не мешать свободному течению мыслительного процесса. Среди предлагаемых решений одно обычно оказывается правильным, хотя его значение может быть не столь очевидным при первом упоминании. На этом принципе, например, строится утвердившая себя телевизионная игра “Что, где, когда?”.

Но вернемся к смысловому чтению. В нем ведущее место занимает *понимание* прочитанного. От того, как понял человек то или иное произведение, зависит его интерпретация и оценка. Понима-

ние — предмет науки герменевтики. Не вдаваясь в подробности этой науки, скажем лишь, опираясь на мнение Л.Выготского, что понимание заключается в том, чтобы ориентироваться в пространстве произведения. Понимание рассказа, по его рассуждению, подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в том или ином соотношении, в придании каждому из них определенного веса, влияния и степени важности. Эту же мысль академик А.А. Леонтьев формулирует так: понимание текста — это процесс перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления, сжатую или развернутую. Понято то, что может быть иначе выражено. Исходя из того, что каждый читатель, имея определенную степень свободы, вычитывает из текста разное содержание, то интерпретация и оценка прочитанного у разных людей часто не совпадает.

Чтобы понять, интерпретировать и оценить произведение, надо его обдумать, вникнуть в него. Обдумывание может быть стихийным и управляемым. Самостоятельное обдумывание ребенком того, что он прочитал, бывает нередко поверхностным. Цель управляемого обдумывания — системой вопросов помочь ребенку понять произведение, направить его мысль в глубину и побудить выразить свое понимание в слове. (См. “Вопрос как индикатор и двигатель мысли читателя”).

Надо иметь в виду, что не каждый вопрос, обращенный к читателю, ведет к обдумыванию произведения. Различают репродуктивные и проблемные вопросы. Репродуктивные — ориентированы в основном на память и внимание ребенка. К ним относятся вопросы викторинного типа: как звали главного героя, где происходит действие, в каком произведении говорится о таких-то событиях и т.п. В последнее время в целях контроля над чтением детей стали использовать тестирование, представляющее собой стандартизированные вопросы, имеющие определенную шкалу значений. По каждому вопросу читателю предлагают обычно три варианта ответа, среди которых надо найти правильный. Такого рода вопросы заставляют школьника лишь вспомнить названия произведений, авторов, имена главных героев, определенные факты из прочитанного произведения. Развивающий потенциал такого рода вопросов очень мал.

Мыслительную деятельность ребенка активизируют так называемые проблемные или проблемно-поисковые вопросы. Они создают ситуацию интеллектуального затруднения и направляют мысль чита-

теля к поиску ответов и соответствующих доказательств. В свою очередь, это побуждает читателя к анализу произведения, к выявлению смысла написанного. Читатель становится в некотором роде следопытом. По разрозненным фактам он должен восстановить не только цепь событий, но и причины, вызывающие эти события, и следствия, вытекающие из них. Он не просто ограничивается пересказом событий как неких готовых фактов, но пытается их осмыслить, понять, почему они произошли. Умные вопросы ведут читателя к самой ткани произведения, заставляют всматриваться и искать, делать определенные выводы. Одно дело спросить ребенка “Где и сколько лет жили старик со старухой, чем занимались они, какой у них был дом?”. Совсем другое: “Почему старуха осталась у разбитого корыта?”. Если первый вопрос предполагает лишь воспроизведение фактов, то второй — целиком основан на глубоком проникновении в смысл сказки Пушкина. Готового ответа в тексте на этот вопрос ребенок не найдет. И сформулировать окончательный, не подлежащий обсуждению, ответ на него вряд ли возможно в принципе.

Говоря о проблемных вопросах, побуждающих человека размышлять над читаемым или уже прочитанным текстом, специалисты часто ссылаются на опыт диалогов Сократа. **Классический сократический диалог, как известно, состоял из нескольких этапов.** Он начинался с постановки проблемы, выраженной в виде вопроса, направляющего участников диалога на поиски ответа. Второй этап заключался в разрешении, снятии проблемы на уровне умственного развития участников беседы, которые предлагали варианты аргументированных ответов. Создавалась иллюзия решения проблемы. На третьем этапе сократического диалога проблемная ситуация воссоздавалась на новом, более сложном диалектическом витке. Сократ создавал такой контекст, в котором его участникам становилась очевидной неполнота, ограниченность имеющихся у них представлений. Наличие нескольких точек зрения по одному вопросу вызывало сопоставление, спор собеседников. В этой ситуации Сократ, подобно диспетчеру, указывал на противоречия между позициями и обеспечивал необходимую коммуникацию между авторами разных точек зрения. Заканчивался диалог неким консенсусом, поднимающим участников на новый уровень осознания проблемы. Модель сократического диалога использована, например, профессором М. В.Телегиным в разработке нового школьного предмета “Философия для детей”, построенного на

разговорах с детьми о добре и зле, любви и ненависти, красоте и безобразии и т.д. Приближены к модели сократических диалогов такие традиционные формы библиотечной работы как обсуждения и диспуты.

Обсуждение — исконный библиотечный метод. После определенного периода забвения он снова входит в жизнь библиотек. Обсуждение представляет собой коллективный обмен мнениями, организуемый рядом проблемных вопросов, актуальных для данной аудитории и органично вытекающих из обсуждаемой книги. Обсуждение может иметь функцию стимула, поскольку дети могут реализовать свой умственный потенциал значительно полнее, чем в учебной деятельности. Данный метод предполагает обдумывание произведения, интеграцию его с миром самого читающего ребенка и с окружающим реальным миром. В диалоге с другими, иногда в споре, происходит не простое потребление литературы, а самостоятельное управление через осмысленное чтение своим собственным развитием. Хотя вопросы к обсуждению книги обычно ставят взрослые, но решение их вырабатывается, проверяется и формулируется в процессе взаимодействия всех участников. В этом активном процессе каждый ребенок может активизировать и применить свои способности, знания и умозаключения. Обсуждение, начавшееся с ответов на подготовленные заранее вопросы, часто переходит в дискуссию и выходит за рамки выдвинутых проблем. Как это происходит в реальности, можно пронаблюдать на примере дискуссий, проводимых М. Бродским, сотрудником РГДБ, в руководимом им читательском клубе “Диалог”. Обсуждая то или иное произведение, члены клуба всегда имеют возможность высказаться, услышать что-то интересное для себя, попробовать разрешить сообща выдвинутую проблему, просто получить удовольствие от общения, удовлетворить потребность “загрузить мозги”. Успех обсуждений во многом зависит от умения руководителя выдвинуть проблему так, что она способна “зацепить” за живое. Вот, например, в каком направлении шел разговор участников о нашумевшем “Гарри Поттере”: В чем секрет успеха этого английского очкарика у сегодняшнего поколения юных читателей? Если разобраться, он не умнее наших “отроков во Вселенной” и не добрее Вольки ибн Алеши. Может, он современной? Заклятые враги Гарри Поттера, слизеринцы, склонны пренебрегать школьными правилами, но разве сам Гарри их не нарушает? Почему? Может, иначе нельзя бороться с несправедли-

востью, которой полно и в “нормальном” и в волшебном мирах? Есть ли основание у церкви не одобрять, а кое-где и запрещать книги о Гарри Поттере?

Обсуждение в читательской аудитории может носить тематический характер и затрагивать не одну, а несколько книг. На тематическом принципе, например, было построено обсуждение, проведенное в Тюменской областной детской научной библиотеке методистом Л.Н.Харьюзовой. Обсуждался с подростками рассказ В.Тучкова “Два брата”, который сопоставлялся с библейской притчей о братьях Авеле и Каине. Тема обсуждения “О, зависть тяжкая...” касалась злого чувства, толкающего человека на преступление. Как в притче, так и в рассказе говорилось об убийстве одного брата другим. Обсуждение началось с вопросов: “Что общего в этих сюжетах, а что отличного?”, “В чем похожи и в чем непохожи Каин и герой рассказа “Два брата”, “Оправдывается ли цель, какую поставили перед собой Каин и Стив и средства для достижения их цели?”. Чтобы выявить подлинное отношение детей к случившемуся и реакцию на происшедшее, в ходе обсуждения использовался психологический тест от имени Стива и объяснены полученные результаты. Трудная и в то же время актуальная тема разговора с подростками решалась не по трафарету школьного урока и потому вызвала большой интерес участников.

Какой бы характер не носили обсуждение, диспут или беседа, все они предполагают осмысление прочитанного материала. Как же происходит это осмысление? Воспользуемся для ответа книгой В.А.Бородиной и С.М.Бородина “Учим читать”. Исходя из понимания чтения как одного из видов умственной деятельности человека и полагая при этом, что в любой мыслительной деятельности есть определенные этапы, авторы обосновали алгоритм осмысления прочитанного, выделив в нем ряд последовательных ступеней, каждый из которых детализируется. Согласно их концепции, этапу смыслового восприятия предшествует этап определения целей и задач чтения, а также ориентировочное чтение. За смысловым восприятием следует этап оценки прочитанного, за основу которого принимаются различные критерии и их показатели: доступность текста, соответствие целям, социальное и личностное значение и др. В свою очередь смысловое восприятие детализируется. Оно складывается из нахождения главной мысли и ключевых слов, цели сообщения (о чем говорится), основных суждений, раскрывающих главную мысль (что говорится), нахождение фактов и осо-

знание стилистики текста (как говорится). Свою концепцию авторы книги выстраивают применительно в основном к научным и познавательным текстам. Их подход может быть назван “объективным”, ибо он всецело связан с текстом анализируемой книги.

Несколько иной подход, включающий в себя и объективное и субъективное в осмыслении конкретных явлений, мы обнаружили у известного израильского психотерапевта Эрики Ландау. Поставив задачу творческого развития личности ребенка, она выделяет шесть уровней вопросов. Два первых уровня — описательный и каузальный — названы автором объективными. Описательный (“Кто?”, “Где?”, “Что?”, “Когда?”) дает начало осмыслению. Каузальный вопрос (“Почему?”) требует понимания и установления связей. За объективными вопросами следуют субъективные: “Что нового ты об этом узнал?”, “Какие чувства пережил?” и т.п. Через ассоциации и аналогии дети приходят к пониманию проблем, что способствует вовлеченности их в процесс решения. Дальнейший умственный подъем ребенок делает, подходя к четвертому уровню вопросов, названному автором “воображаемый” (“Что было бы, если...?” “Можно ли найти альтернативу решения данной проблемы?”). Еще более высокая ступень, когда ребенок доходит до “оценочных” вопросов, подготовленных решением всех предыдущих. На этой ступени отыскиваются и испытываются лучшие способы связи отдельных факторов, проблем и альтернатив. Заканчивается алгоритм вопросами, ориентированными на будущее (“Что еще интересует тебя в этой проблеме?”, “Что тебе еще хотелось бы узнать?”). Этот вопрос ведет ребенка в будущее, в завтрашний день. Разработанная Эрикой Ландау и проверенная на многих поколениях детей ступенчатая модель постановки вопросов, ориентированных на развитие творческого потенциала личности, на мой взгляд, применима и к осмыслению прочитанных текстов, в том числе и художественных.

Какой бы ход анализа художественного текста руководитель чтения ни выбрал, он должен помнить, что это образное отражение мира, восприятие которого специфично. Вряд ли можно согласиться с таким, например, ходом анализа сказки “Колобок”, какой мы встретили в одном из пособий для учителя. Урок по сказке в первом классе идет лишь в рамках объяснения слов “сусек”, “амбар” “печь”. Ребенку дают знания о том, где и как хранили муку, как выпекали колобки, как сажали их в печь и т.д., то есть речь идет о технологии старинного выпекания мучных изделий. Что ка-

сается образа самого колобка — предмета интереса, радости и переживания ребенка — то его-то как раз и не включили в содержание урока. Нельзя отрицать познавательной роли художественной литературы для читателя-ребенка, но нельзя и сводить разговор о ней только к познанию.

Чем младше ребенок, тем больше ему присуща наглядно-образная форма мышления, которая зачастую подменяет обдумывание и понимание прочитанного. Показательно в этом плане воспоминание В.Короленко. Еще в дошкольном возрасте, учась читать, он просиживал целые дни над польской книгой “Фомка из Сандомира”. Старшие не раз с ласковым пренебрежением уверяли его, что он ничего не понимает. “А я удивлялся, — пишет Короленко, — что же тут понимать? Я просто видел все, что описывал автор: и маленького пастуха в поле, и домик ксендза среди кустов сирени, и длинные коридоры в школьном здании, где Фомка из Сондомира торопливо несет вычищенные сапоги”.

Жизнь показывает, какой бы важной стороной восприятия художественного произведения не считать *понимание*, не им определяется влияние искусства и не оно способно регулировать внутренний мир и поведение читателя. Надо согласиться с мнением А.Н. Леонтьева: “Подлинным и мощным регулятором является не значение. Не понимание. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином “личностный смысл”.... Искусство — не только *для* человека, как значение, как познание. Искусство *за* человека и в этом его главное отличие. Не для, а за”. Понять художественное произведение, а тем более ребенку, это значит, прежде всего, проникнуться им, войти в его мир, пережить, прочувствовать и уже на этой основе поразмыслить над ним.

Библиотечная методика литературного воспитания, как известно, не регламентирована стандартами. Ориентированная на индивидуальное общение с читателями, она тем и отличается от учебной, что в своих лучших образцах следует “личностному смыслу” чтения. Она опирается на текст книги, личную позицию библиотекаря и индивидуальное восприятие читателя-ребенка. В основе ее лежит поиск личностного смысла прочитанного произведения, связь с жизнью и опытом конкретного читателя. Опытный библиотекарь вовлекает читателя в сложную жизнь, изображенную в произведении, в которой есть и доброе и злое, высокое и ничтож-

ное, нравственное и безнравственное. На этой основе библиотекарь продвигает мысль читателя в глубину произведения умело поставленными вопросами, разрешающими противоречия и имеющими для самого читателя личностное значение. В библиотеке ребенок чувствует себя свободным быть самим собой и использовать собственные способности, трактовать и оценивать прочитанное в меру своего разумения. Наша задача — поддержать его стремление к самораскрытию и независимому дивергентному мышлению.

ЛИТЕРАТУРА:

Айзерман Л.С. Размышляя над прочитанным // Литература в школе. — 1999. — № 9. — С. 60-65

Бородина В.А., Бородин С.М. Учим читать. — Л.: Лениздат, 1985. — 145 с.

Бродский М.А. Держать интерес // Библиотека. — 1999. — №6. — С. 65-67.

Бродский М.А. Образ Иисуса Христа в поэме А.Блока “Двенадцать” // Школьная библиотека. — 2001. № 4. — С. 43-47.

Бродский М.А. Патриотическое воспитание в дискуссионном читательском клубе // Школьная библиотека. — 2003. № 5. — С. 39-46.

Бродский М.А. Трудные места в романе М.А. Булгакова “Мастер и Маргарита” // Школьная библиотека. — 2003. № 1. — С. 44-53.

Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка: Пер. с нем. — М.: Академия, 2002. — 144 с.

Маранцман В. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. — 1998. — №8. — С.91-99.



ОТЗЫВ

КАК ВИД ЧИТАТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА

В психологии есть два взаимосвязанных понятия: интериоризация и экстериоризация. Применительно к восприятию художественной литературы первое означает включение читаемого во внутренний мир личности, второе – внешнее выражение внутренних, духовных процессов и состояний читателя. Словесное проецирование вовне своих впечатлений, переживаний, рожденных прочитанным, выраженное в письменной форме, мы называем читательским отзывом.

Когда-то Пушкин, говоря о поэте в стихотворении “Эхо”, с сожалением констатировал: “Ты внемлешь грохоту громов... и шлешь ответ; тебе ж нет отзыва”. Поэт жаждет отклика, душевного ответа, убежденности, что его пламенные звуки дошли до сердца читателя. Об этом же писал и Лев Толстой, назвавший художественное произведение “всеобщим письмом”, которое писатель посылает людям. И, как любое письмо, “всеобщее” нуждается в ответе. Ведь в нем художник поделился с читателями своими мыслями, чувствами, наблюдениями и, естественно, хочет узнать, дошли ли они до сердца адресата.

Но в отзывах нуждаются не только писатели. В них нуждаются издательства. В недавнем прошлом издательства публиковали на последней странице книги обращение к ее читателям с просьбой присылать на их адрес отзывы о прочитанном произведении. И нынче в некоторых изданиях можно встретить подобные обращения. Так, книги серии “Опасный возраст” издательства “Детская литература” сопровождаются текстом: “Говорят, что подростки сейчас не читают. Возможно. Но ты-то прочел нашу книгу. Напиши нам. Кто ты? Сколько тебе лет? Понравилась ли тебе книга? Нам интересно и важно узнать твоё мнение”. Редакция журнала “Путеводная звезда. Школьное чтение” регулярно проводит конкурсы читательских отзывов на произведения, опубликованные на страницах журнала.

Потребность в написании читательских отзывов есть и у самих детей. Об этом свидетельствуют стихийные письма-отклики, поступающие в редакции книг и журналов. Их можно встретить на страницах журналов “Костер”, “Мы”, “Бумеранг”, “Ромео и Джу-

льетта” и др. Это та мера свободы, которая необходима читающему ребенку, чтобы выразить наполненность души, жаждущей излиться в слове.

Согласно “Толковому словарю русского языка” под редакцией С.Ожегова, отзыв — это *отклик, отзвук, мнение*. В школе под отзывом понимают особый вид сочинения, в котором ученик рассказывает о своей реакции на то или иное литературное произведение. В отличие от рецензии, в которой важна объективная оценка литературного произведения, основанная на его анализе, в отзыве ценится субъективный взгляд читателя, продиктованный личностным восприятием текста. Учитывая, что одно и то же произведение вызывает у каждого читателя свой ряд эмоций, определяет свой характер внутренней жизни, свои опросы и ответы, то и отзывы, если в них преодолен стереотип, отличаются неповторимостью и уникальностью. Доминанта отзыва — живое лицо его автора. Рассказывая о своем впечатлении от книги, читатель, так или иначе, рассказывает о себе. Он дополняет книгу своими воспоминаниями, догадками, представлениями. Чем правдивей и сильнее книга, с одной стороны, чем тоньше и сложнее духовный мир читателя, с другой, тем больше ответного, своего рождает художественный текст в его душе. И как бы косвенно с текстом ни были связаны мысли и переживания читателя, они — единственное свидетельство того, что заложенное писателем живет и дает свои всходы. Связь восприятия с внутренним миром человека делает читательский отзыв незаменимо ценным документом для всех, кто имеет дело с читающими людьми, в том числе и для библиотекарей. В отзыве виден человек в момент его счастливого сближения с искусством. Он раскрывает то индивидуальное во внутреннем мире читателя, без чего невозможен личностный контакт с ним на почве литературы.

Анализ детских читательских отзывов, многолетний опыт знакомства с ними позволил выделить в них ряд разновидностей. Назовем некоторые и подтвердим примерами.

Отзыв-отклик. Характерная особенность — ярко выраженная восторженная эмоциональность. “С каким восторгом я прочитала чудную сказку А.Грина “Алые паруса” - пишет девятиклассница Марина Солоденичкова в журнал “Путеводная звезда”. И вот все думаю и думаю о судьбе Ассоль — девушки из рыбацкой деревушки — удивительно доброй, красивой и романтической. С детства у Ассоль была сказочная мечта, и вот она удивительным образом

сбывается в жизни. Мне кажется, что Ассоль была вознаграждена за верность своей мечте, за то, что устояла среди зависти и злости. Любовь пришла к Ассоль как награда. Это замечательно, когда высокие чувства побеждают зло. Романтика, вера в красоту всегда были нужны людям, а в наше время они просто необходимы”.

Отзыв-исповедь. Откликаясь на прочитанное, подросток нередко рассказывает о себе, о своей жизни, делится тревожащими его сомнениями, пытается решить для себя какие-то важные жизненные вопросы, на которые натолкнула книга. Вот что пишет, например, Наташа из города Губахи, отзываясь на книгу А.Лиханова “Никто”: “ У меня плохая семья. Родители алкоголики. Нас с сестрой не обеспечивают. Я прекрасно понимаю детей, оставшихся без родителей, у которых жизнь еще труднее, чем моя. С большим удовольствием помогла бы им, но чем?” Признание девочки делает понятным, почему ей понравилась повесть Лиханова о беспризорниках, почему трагическая судьба Николая Топорова ей кажется завидной. “Он хоть и погиб от руки бандитов, но успел помочь детям интерната, в котором вырос сам”. Со страниц этого отзыва-исповеди встает образ неприкаянного подростка, сохранившего доброе сердце, готового даже в тяжелых условиях помочь тем, кому еще хуже.

Отзыв-вопрос, в котором автор не столько размышляет, сколько спрашивает: его мыслящая сила ищет ответа. “Кто виноват в ее одиночестве? — спрашивает девочка, прочитавшая “Евгению Гранде” О. Бальзака. — Шарль, предавший их любовь? Отец, который положил всю свою жизнь и жизнь единственной дочери на алтарь, главным достоянием которого было золото? Вся безжалостная действительность, условия жизни, заставляющие людей, имеющих от рождения и душу, и чувства, все забывать при блеске золота?”.

Отзыв-рефлексия. Его отличает самораскрытие, стремление автора осознать самого себя в контексте прочитанной книги. Вот один из таких отзывов, взятых нами из школьного сочинения петербургской десятиклассницы. Речь в нем идет о повести Горького “Фома Гордеев”: “Меня тронул образ Любы — дочери Маякина. Она училась в гимназии, много читала, томилась скучной и однообразной жизнью, мечтала об иной жизни, пытаясь увлечь и Фому. Начитавшись книг, она поняла, что жить надо иначе. В душе возник протест, но он исходит не от нее, а от книг. Она в плену чужих мыслей, а жизнь с книгой связать не может. Это же самое я

могу сказать и о себе. Я читаю, знаю, что надо стремиться к высокой цели, но я так же в плену у книг, как и Люба. Оторвавшись от книги и придя к выводу, что жить только будничными интересами нельзя, тут же после чтения окунаешься в рутину. И так опять до следующей книги!”.

Отзыв-рекомендация. Рассказ о прочитанном адресуется потенциальному читателю, которого автор пытается заинтересовать книгой. Вот как начинается свой отзыв школьник из Петербурга, рассказывая о книге П. Зюскинда “Парфюмер”: “Если ты любитель фантастически-психологических рассказов, если ты любишь захватывающие и пронизывающие до костей сюжеты, если ты не испытываешь жуткого страха, когда слышишь душераздирающий крик, то эта книга для тебя. Но это не ужасик типа “Дракулы” или “Ведьмака” и не дешевый детектив. Главный герой Грануй имеет тонкое обоняние. Он чувствует, как пахнет камень, стекло, вода. С помощью своего таланта он создает духи, которые могут вызвать различные чувства: ненависть, преклонение, агрессию. Но почему в 13 лет он совершает – первое?”. Отгадать эту психологическую задачу и приглашает автор читателей.

Отзыв-деталь. Внимание читателя в книге приковано к определенной мелочи, которая ему представляется существенной и что-то раскрывает ему в жизни. Об этом он и пишет в отзыве. Так ученицу 7 класса Таисию Вдовину, прочитавшую повесть В. Катаева “Белеет парус одинокий”, больше всего заинтересовала история с Петиными оценками: “Петя так ждал своих оценок из гимназии в первые недели, а когда принес их домой, папа увидел одни лишь двойки. Несмотря на такие отметки, Петя был очень рад. Он бегал и прыгал по комнате, кричал: “Наконец-то мои собственные оценки”. Вот именно этот эпизод меня и тронул. Значит, у людей бывает такое, что не важен результат, а важно, чтобы мечта поскорей осуществилась. Именно это мне и помог понять Петя”.

Отзыв-ассоциация. Отталкиваясь от книги, поразившей воображение, читатель начинает сам творить, дополнять текст своими собственными образами или целыми ситуациями. Приведем пример отзыва, написанного 14-летней школьницей Таней Когтевой: “Передо мной раскрыта страница с рассказом Паустовского “Синева”. Уже одно это слово ассоциируется у меня с ярким весенним днем, с мягким пушистым мхом, на котором я лежу, и расплывчатым кусочком неба. Оно очень синее и, кажется, что синие волны набегает на зеленые берега: это далеко в вышине качаются, заде-

вая небо, верхушки старых сосен. Думаю, что рассказ так назван потому, что небо, опускаясь ночью на землю, берет у нее все то богатство, которое накопилось на ней за долгий день, полный творчества, смеха, радости жизни. И оно утром показывает людям, как они богаты, раз не дают поблекнуть огромному небу...”

Отзыв-воспоминание: “Когда мне было 5 лет, а моей сестре 7, мама впервые познакомила нас с удивительной книгой Р. Киплинга “Маугли”. Наша маленькая квартирка долгими зимними вечерами превращалась в джунгли с лианами, сестра — в Багиру, мама — в мать Волчицу, папа — в отца Волка, а я — в маленького лягушонка Маугли. Мама усаживала нас вокруг себя, укутывала теплым пледом и тихим голосом читала... А я забывала обо всем на свете!”. Так пишет 11-летний читатель из Светлограда.

Мы назвали несколько разновидностей читательских отзывов детей. Ими не исчерпывается их разнообразие. Перечень можно было бы расширить, включив в него отзыв-мечту, отзыв-размышление, отзыв-перевоплощение и многие другие. И какими бы наивными они ни были, все они по-своему интересны и несут на себе печать индивидуальности их авторов, образ внутреннего мира читающего ребенка.

Приведенные примеры отзывов принадлежат подросткам и старшим школьникам. Что касается младших школьников, то их отзывы, преимущественно краткие и часто сопровождаются рисунками. Иногда в них содержится всего одна-две фразы. В моем архиве есть отзыв ученицы второго класса, присланный в Дом детской книги, состоящий из одного предложения. О книге В.Драгунского “Денискины рассказы” она написала, что ей больше всего понравилось то место в книге, где папа пожал Дениске руку. Из всего сборника рассказов писателя ребенок выделил одно мгновение, зафиксировал на нем свое внимание и написал о нем как важнейшей для себя ценности.

О чем бы ни писал ребенок в своем читательском отзыве, само написание его расширяет и обогащает его как личность. Он вглядывается в самого себя, обнаруживает в себе присутствие новых мыслей и чувств, ощущает свое глубинное Я. Во время написания он формирует, создает прочитанное заново, осмысляет свой опыт. В его сознании происходит таинственное превращение образов и мыслей в слово. В читательском отзыве ребенка важно не только то, что говорит автор, но и как он говорит, и зачем он говорит, уга-

дывается его кругозор, уровень восприятия, культура, проблемы. В отзывах детей, присланных в редакции, обращает на себя внимания деталь: они обычно заканчиваются фразой: “Очень жду ответа”. Для автора отзыва, как и для писателя, важен ответ адресата. Ребенок жаждет общения, поддержки со стороны взрослого. Когда-то Дом детской книги в Петербурге вел переписку с детьми. Читательские отзывы перепечатывались, оформлялись в “Бюллетени”, с ними знакомили писателей. К сожалению, этот опыт ушел в прошлое. Но потребность детей и взрослых услышать друг друга осталась. Эту потребность уловил ежегодный фестиваль “Детское творчество”, проводимый в Геленджике. В программу фестиваля включен конкурс отзывов “Дети и книга”. Этот ценнейший материал читательской экстериоризации хранится в Центральной детской библиотеке города, организовавшей Музей читательского творчества. В 2000 году победителем конкурса стал Антон Солодовников из Новороссийска, чей отзыв о книге К.Воробьева “Убиты под Москвой” был написан в форме письма другу и покорило сердца присутствующих в зале библиотекарей. К сожалению, участвуют в конкурсе единицы школьников. Что же касается большинства, то, как пишет библиотекарь-методист В.Ю.Игнатьева в статье “Отражение времени”: “Мы видим ребенка, покинутого в своих переживаниях по поводу прочитанного”. Она полагает, что именно библиотека должна взять на себя стимулирование и поддержку читательских отзывов детей. Это, по ее мнению, тот культурный ресурс, который может придать детской библиотеке статус уникальности в информационном пространстве, сделать ее незаменимой и привлекательной для взрослых, которым небезразлично культурное содержание образования ребенка, его будущее. Этот же автор в другой статье “Оживить остывшее творчество” спрашивает: “Почему библиотекарь не может стать источником для создания банка творческих находок и открытий детей в слове, рисунке, символе и заявить о подобном читательском творчестве как о положительной социальной практике?”. Вместе с тем она говорит о проблеме блокировки речевого самовыражения современного ребенка, угасании способности реагировать на прочитанное и передать в слове свое впечатление. Об этом же пишет Л.Сурова, руководитель московского творческого объединения “Чистые пруды”. Участвуя в оценке олимпиадных сочинений по литературе, она обнаружила, что детям всего трудней дается тема, где им предлагают, прочитав стихотворение, написать о нем свое непо-

средственное впечатление. Справились с этим заданием лишь единицы. Подавляющая масса говорила стандартно о теме, идее, образах, языке и т.д. Сказывается трафарет школьного сочинения, к которому приучены дети. Определенный трафарет нередко предлагают читателям и библиотекари.

Мне не раз доводилось видеть в отдельных библиотеках красочно оформленные альбомы с читательскими отзывами. Но, к сожалению, на первой же странице альбома авторов отзывов ждала памятка “Как писать отзыв на прочитанную книгу”, содержащая ряд вопросов, на которые детям предлагается ответить. Приведу для примера один из вариантов: Что ты узнал об авторе этой книги? Что ты читал уже из книг этого автора? Почему книга так называется? Устраивает ли тебя конец книги? Какие страницы больше всего запомнились? Какие новые знания ты получил из этой книги? Подобные вопросы умерщвляют радость сопереживания с героями книги, игнорируют творческий характер читательского самовыражения. И как бы грамотно ни были написаны ответы, они не согреют, не обрадуют, не удивят. Стандартный план рождает стандартные мысли. Отзывы, написанные по трафарету, как психологический документ не имеют ценности: в них не нашла отражение личность ребенка

Правильно, на мой взгляд, поступают библиотекари, моделирующие ситуации, при которых читатель вынужден проговаривать свою мысль, делаясь впечатлением от прочитанного. Подобным образом поступают сотрудники Челябинской областной детской библиотеки, создающие рукописные газеты, альманахи типа “Заметки на полях”, “5 тысяч любимых строк”, “Рекомендует читатель”. Обращает на себя внимание и факт создания при Ленинградской ОДБ Зала читательского творчества, где детям предоставлена возможность рисовать, писать отзывы, вести переписку с ленинградскими писателями. Много работают с читательскими отзывами Центральная детская библиотека города Озерска Челябинской области (библиотекарь Е.Ю.Фесик), Свердловская областная детская и юношеская библиотека (библиотекарь З.В.Хрептович). Я имела возможность познакомиться с отзывами их читателей. Многие из них неповторимы и просятся на страницы печати. При чтении отдельных отзывов, рожденных встречей с искусством, вспоминаются слова Горького: “Я уверен, что каждый человек носит в себе задатки художника и что при условии более внимательного отношения к своим ощущениям и мыслям эти за-

датки могут быть развиты”. Заслуживает распространения, на мой взгляд, опыт детской библиотеки города Воткинска в Удмуртии. В ней создается картотека, составленная из отзывов сотрудников библиотеки на детские книги, прочитанные ими и рекомендованные детям. Стимулирование отзывов детей здесь начинается со стимулирования отзывов библиотекарей.

Библиотекарям и всем другим, кто осознает ценность читательских отзывов для духовного развития личности ребенка и кто хотел бы принимать в этом участие, думаю, будет полезным познакомиться с разработкой специального урока, посвященного написанию отзыва как особого вида сочинения. Автор предлагаемого урока Т.Я.Еремина – петербургский учитель-словесник, разрабатывающий мастерские по интеграции инновационного и традиционного опыта. Алгоритм ее урока с учащимися старших классов складывается из следующих операций:

Поиграть со смысловыми связями слов: отзыв, отклик, отзвук, ответ, зов, эхо, обратная связь, резонанс, впечатление.

Вспомнить, какая книга из недавно прочитанных произвела на каждого из присутствующих сильное впечатление.

Записать 3-4 предложения об этом впечатлении.

Прочитать написанное вслух.

Из прочитанных предложений создать “банк лексики” для письменного отзыва, для чего, слушая других, записывать характерные слова и выражения, использованные для написания отзыва.

Делясь опытом урока, автор приводит примерный набор слов, передающих впечатление от прочитанного произведения. Среди них: заставило задуматься (пережить, ощутить), навело на мысль, запомнилось, вызвало настроение, пробудило воспоминание (мечты, фантазии, ассоциации), привлекло внимание, поразило, удивило.

Что касается библиотечного опыта развития у детей способности выразить свою читательскую реакцию в слове, то заслуживает внимания методика, разработанная в детской библиотеке города Сланцы Ленинградской области. Там убеждены, что начинать надо с малышей, побуждая их отзываться на отдельное слово.

Библиотекарь называет слово, дети передают свое ощущение от него: что видят, слышат, чувствуют. Дети делают открытие: оказывается, одно и то же слово способно вызвать множество субъективных реакций, и все они по-своему правильные. Это удивление перед словом библиотекари стремятся перенести на целое произве-

дение. Я думаю, что промежуточной “инстанцией” перехода от отдельного слова к целому произведению могло бы стать использование словосочетания или стихотворной строки. Предложив детям разного возраста строку Пушкина “Мороз и солнце; день чудесный!”, мы убедились: из нескольких десятков словесных картинок, рожденных стихотворной строкой, не повторилась ни одна. Кто-то увидел катающихся с гор детей, кто-то восхитился серебристым зимним лесом, у кого-то перед мысленным взором предстала зимняя дорога, а один третьеклассник описал зимний крестный ход.

От одной строки целесообразно перейти к отзывам на рассказ. В силу краткости жанра, плотности образного материала, емкости детали рассказ требует интенсивного чтения и способен вызывать неисчислимость реакций. На эту специфику рассказа, где, как считал Юрий Нагибин, “пять шестых составляют недомолвки”, был ориентирован, например, опыт работы в школе 610 города Москвы. Там с 80-х годов стало традицией: учащиеся пишут сочинения-отзывы “Размышления по поводу прочитанного рассказа”, которые служат предметом последующего обсуждения. Знакомясь с отзывами сверстников, сравнивая их с собственным мнением о прочитанном, дети убеждаются в неисчерпаемости художественного произведения, как бы мал он ни был, и в то же время лучше узнают друг друга. К альбому, в котором “публиковались” отзывы детей, было дано предуведомление с приглашением познакомиться с отзывами на тот или иной рассказ. Текст, составленный учителем Н.Р.Бершадской, гласил: “Прочитайте отзывы и подумайте над ними. Их писали ваши сверстники. В них много интересных, нестандартных мыслей. Если вы будете читать эти работы вдумчиво (а только так и надо читать), то и друг друга увидите нестандартно, не только так, как привыкли видеть в школе, а может быть, и совсем не так”. Знакомясь с этими отзывами, а их десятки разных на один рассказ, хорошо понимаешь слова Белинского о том, что в одном мгновении маленького произведения столько жизни, сколько не изжить и в века.

Виктор Астафьев писал: “Размышляя о своеобразии работы с рассказом, мы думаем в конечном счете не столько о чтении этого жанра, сколько о духовном становлении личности в целом, о более полной реализации воспитательных возможностей, заложенных в искусстве слова”. Об этом думаем и мы, радуя за читательские отзывы детей на слово, на фразу, на произведение в целом — в них

зримо проявлен момент роста маленького человека от встречи с большим искусством.

ЛИТЕРАТУРА:

Бершадская Н.Р., Халимова В.З. Литературное творчество учащихся в школе: Из опыта работы. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.

Дорожкина В. С чего начинается творец // Библиотека. — 1993. — №11-12. — С. 21-26.

Игнатьева В.Ю. Оживить остывшее творчество // Библиотека. — 2000. — № 9. — С. 51-53.

Игнатьева В.Ю. Отражение времени // Библиотека. — 2001. — №1. — С. 42-43.

Новлянская З. О способности к литературному творчеству // Искусство в школе. — 1996. — №4. — С. 35-40.

Тумурук А.В. Чтение детей в 7-9лет: Удивление, Переживание, Открытие // Детское чтение: Феномен и традиции в XX столетии: Ч.1. — СПб, 1999. — С. 52-58.



ПАМЯТЬ — *кладовая читательского опыта*

Современные словари толкуют память как процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое человека с его настоящим и будущим. **“Благодаря памяти, — говорил Д. Лихачев, — прошедшее входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединенным с прошедшим. Память — преодоление времени, смерти. В этом величайшее нравственное значение памяти”**. Память входит в целостную структуру личности. При отсутствии памяти все другие способности человека оказываются бесполезными. Человек, лишенный памяти, как указывал И.М.Сеченов, вечно находился бы в положении новорожденного, был бы существом, не способным ничему научиться, ничем обладать, и его действия определялись бы только инстинктами.

Память теснейшим образом связана с чтением, со всеми его процессами. Когда мы устанавливаем аналогии, мы пользуемся памятью. Возникающие в сознании читателя ассоциации — это тоже достояние памяти. То же можно сказать и о мышлении, внимании, идентификации, восприятии. Даже в воображении могут присутствовать образы прошлого. Немецкая писательница Криста Вольф мысленно провела эксперимент: представила себе, что какая-то сила стерла все следы, которые оставило в ее сознании чтение. Она убедилась, что последствия этого эксперимента были бы убийственными. Обедненной, ограбленной, оголенной, лишенной меры для людей и вещей, она увидела себя в этой ситуации. **“Моя нравственность, — говорит она, — не развита, я страдаю духовным истощением, фантазия у меня чахлая. Мне трудно сравнивать, трудно выносить суждения. Из меня вытравлено, вырвано с корнем одно из самых важных переживаний, доступных нам: возможность постепенно — сравнивая, испытывая, отграничивая свою личность — учиться видеть самое себя”**.

Говоря о памяти, русский философ Н.А.Бердяев подчеркивал ее активный, творческий характер, связанный с осмыслением и преображением действительности. Это качество памяти свойственно и чтению, ибо в его акте совершается постоянная связь чи-

таемого материала с прошлым читательским опытом. Специалисты в области психологии чтения С.М.Бородин и В.А.Бородина в книге “Учим читать” пишут: “Читая, мы одновременно из нашего хранилища знаний — мозга — извлекаем то, что знаем о читаемом предмете. Происходит встреча того, о чем мы читаем, с тем, что нами уже усвоено по этому поводу. В результате такой встречи образуются новые связи — оперативные, или рабочие... Таким образом мы не только закрепляем свои знания, но и пополняем их новыми”.

В структуру памяти, в том числе читательской, включаются процессы запоминания, сохранения, узнавания и воспроизведения индивидуального опыта. **Запоминание** — обобщенное название процессов и приемов, обеспечивающих удержание читательского опыта в памяти. Это главный процесс памяти. От него зависит точность, последовательность, полнота воспроизведения материала. **Воспоминание** — извлечение из кладовой читательского опыта образов прошлого, мысленно локализуемых во времени и пространстве. **Узнаванием** называют обнаружение в материале чтения уже известного, знакомого. Эффект узнавания при чтении художественной литературы может произойти и в том случае, когда читатель узнает свои собственные черты в характере или поведении того или иного персонажа. Как запоминание, так и воспроизведение и узнавание могут быть произвольными, когда делается специальная установка на запоминание, воспоминание или узнавание, и произвольными — спонтанно возникающими в сознании. Произвольная форма воспоминания, требующая волевых усилий, называется **припоминанием**.

По продолжительности закрепления и сохранения материала различают три подсистемы памяти: сенсорную, кратковременную и долговременную. **Сенсорная память** (от лат. слова *sensus* — чувство, ощущение) обеспечивает удержание в течение короткого (менее одной секунды) времени продуктов чувственной переработки информации, поступающей в органы чувств. Считается, что в сенсорной памяти удерживаются физические признаки предмета. На основании этого можно предположить, что сенсорная память позволяет читателю сохранить впечатление от внешнего вида книги: ее формата, объема, шрифта и пр. Воспоминания, которые оставили нам писатели и иные лица, подтверждают, что физические данные той или иной книги, прочитанной в детстве, и произведшие сильные впечатления, запоминаются надолго, порой на всю

жизнь. Как, например, запомнился писателю Евгению Шварцу сборник сказок в издании Ступина, их цветной разворот и обложка. Сильное впечатление, по его словам, произвели обручи, которыми сковал свою грудь верный слуга принца, превращенного в лягушку, боясь, что иначе его сердце разорвется от горя. На всю жизнь врезалась в память Льва Толстого “грязновато-красного” цвета обложка сборника стихов, прочитанного в детстве. “Мое сердце, — написал он позже, — забилось бы сильнее, если бы я увидел ее вновь”. Способность сенсорной памяти удерживать физические признаки предмета отличает ее от кратковременной и долговременной памяти.

Кратковременная память обеспечивает оперативное удержание и преобразование данных, поступающих из органов чувств. В ней информация получает минимум обработки и интерпретации. В кратковременной памяти может храниться ограниченное количество информации, как правило, около семи единиц материала. В качестве синонимов понятия “кратковременная память” используют термины “оперативная память”, “рабочая память”. Точнее говоря, эти виды памяти возникают в момент действия и находятся на стыке кратковременной и долговременной памяти.

В процессе чтения, по утверждению психологов, участвуют одновременно обе памяти — кратковременная и долговременная. Кратковременная память нам помогает запечатлевать в сознании то, о чем мы читаем в данный момент. При этом сразу же подключается долговременная память. Читая, нам все время приходится припоминать ранее полученные знания, соотносить с ними новые. Вспомнить — значит перевести информацию из долговременной памяти в кратковременную.

Долговременная память характеризуется продолжительным удержанием знаний, образов, впечатлений. В ней накапливается хорошо обработанная и интегрированная в общую копилку знаний информация. Иногда она хранится в памяти многие десятилетия. Так, заученные в детстве стихи, если они вошли в “память сердца”, человек без специального повторения может помнить до старости. По характеру психологической активности в долговременной памяти выделяют память образную, эмоциональную, словесно-логическую и смысловую. Из разных видов памяти детям наиболее присущи образная и эмоциональная формы. Ребенок, как известно, мыслит картинками и звуками. Возникшие при чтении ребенка образы запечатлеваются надолго. Характерный при-

мер *образной памяти* дает нам воспоминание писателя Глеба Горбовского о его прочтении в детстве стихотворения Пушкина. “Ни огня, ни черной хаты. Глушь и снег”. “Представляете? — говорит он, — “Огромная, бескрайняя российская ночь. Вокруг ничего живого. Кони встали. Шуршит поземка на насту. Пушкин соскочил с возка — размяться. Глушь и снег. На беспомощном человеческом лице тают случайные снежинки. Я вижу его таким...”. Показательно с этой точки зрения и воспоминание Маршака: “Мне было шесть-семь лет, когда я впервые прочел или услышал басню Крылова “Волк и кот”. До сих пор я отчетливо помню — будто сам, своими глазами видел этого забежавшего в деревню волка. Помню и высокий дощатый забор, на котором сидит кот. Низко наклонив серую с черными полосами голову, мудрый и спокойный, он деловито разговаривает с усталым, затравленным волком, за которым гонятся охотники”. Вместе с тем, как показывают воспоминания людей о своем детском чтении, в отдельных случаях в памяти остаются и *вербальные* впечатления. Тот же Маршак в повести “В начале жизни” рассказал, что на всю жизнь запомнил тихие слова Акакия Акакиевича из “Шинели” Гоголя: “Зачем вы меня обижаете?”, прочитанной в десятилетнем возрасте. И в ту же пору он прочитал “Маскарад” Лермонтова и запомнил диалог:

— Что стоят ваши эполеты?

— Я с честью их достал, — вам их не купить...

“Меня, — пишет он, — пленила честность и острота этих двух беглых реплик, похожих на звонкие удары скрестившихся рапир. Правда, мне было не совсем понятно, что значит “с честью их достал”, но я чувствовал и едкий цинизм насмешливого вопроса, и молодое, эффектно-благородное негодование в ответе офицера”. Примером того, как память о читательских впечатлениях детства может хранить одновременно и образ и словесную формулировку, может служить рассказ известного летчика В. Коккинаки. В одном из романов Джека Лондона он обратил внимание на “узловатые со вздутыми жилами” руки шкипера, о котором писатель сказал: “Это был великолепный экземпляр мужчины”. “Эти слова, пишет летчик, застряли в моей душе. Я обдумывал их: что значит стать “настоящим мужчиной”. Я смотрел на свои руки, поскорее бы они стали большими и узловатыми. Сейчас смешно вспоминать, но тогда это было как цель. И знаете, много лет спустя я увидел картину Репина “Плач Иеремии”. Руины, кровь, Иеремия прикрывается руками. И опять руки мужчины тщательно выписаны... Я вспомнил

Джека Лондона”. Приведенное нами воспоминание летчика примечательно не только тем, что память сохранила деталь романа Джека Лондона и фразу из его текста, но и тем, что показало влияние на память человека ассоциаций — установление связи нового с тем, что уже известно. Увиденная летчиком картина Репина, на которой руки мужчины были тщательно выписаны, породила соответствующие воспоминания из романа Джека Лондона.

Опыт показывает, что читательские впечатления становятся принадлежностью долговременной памяти в том случае, если читатель был глубоко погружен в воспринимаемый текст, если произошла так называемая в психологии интериоризация, то есть включение читаемого в структуру сознания личности. Человек запоминает наиболее прочно те факты события и явления, которые имеют для него большое значение, если при восприятии их проявлен интерес. Есть основания утверждать, что долговременная память измеряется не количеством прочитанных книг. Не цифры определяют объем кладовой читательского опыта, а способность человека вдумываться, вглядываться в текст, ставить перед собой вопросы, соотносить читаемое с жизнью и с самим собой. Плохая память нынешних школьников, на которую ссылаются учителя, во многом обусловлена негативным отношением детей к чтению.

Если говорить об *эмоциональной памяти*, то давно известно, что она сильнее памяти рассудка. Человек может забыть сюжет книги, ее героев, фабулу, мысли, которые возникали в процессе чтения, но эмоциональное отношение к прочитанному закрепляется в сознании надолго. В статье о воспитании мы приводили пример из читательского опыта писателя А.И.Эртеля, который может служить подтверждением сказанного. Напомним кусочек из него. О рассказе Достоевского “Сон Мармеладова” он пишет: “У меня, может быть, исчезнет из памяти самый рассказ, подробности, нюансы, но страдальческое лицо Мармеладова, сердце его, истекающее кровью, вид его несчастный я уже не могу забыть”. От эмоционального погружения в текст зависит во многом место книги в памяти читателя.

Эмоциональная память тесно связана с воспитанием личности, которое главным образом направлено на подсознание. “Именно благодаря подсознанию, — читаем мы в работе профессора П.В.Симонова, — внешние по отношению субъекта социальные нормы становятся внутренними регуляторами его поведения, приобретая в процессе этой интериоризации ранее несвойственную им императивность”. Закрепляясь в долговременной памяти, доб-

рые чувства, рожденные гуманными произведениями, способны регулировать поведение человека в обществе. Эмоциональная память в данном случае приобретает роль хранилища нравственного опыта, предохраняющего человека от деструктивного поведения, негативной социализации и эгоцентризма.

Смысловая память основана на сохранении в сознании читателя наиболее важных и существенных сторон и отношений, заключенных в прочитанных текстах. Она зависит от уровня понимания прочитанного материала, то есть от мышления читателя. (См. “Мышление”). Применительно к художественным произведениям смысловая память идет обычно вслед эмоциональной. Читателя не покидает желание обдумать, прийти к итоговой оценке прочитанного произведения. Это размышление может быть стихийным, но для того, чтобы оно приводило к определенным выводам, надо, чтобы оно было направленным. Это направление к поиску смысла дает анализ литературного произведения, ведущий читателя по пути от непосредственного впечатления к автору. Найденный смысл закрепляется в памяти и при воспоминании порой отрывается от текста. Можно услышать иногда, как читатель говорит: “Ни сюжета, ни героев, ни подробностей не помню, помню только смысл, идею произведения”.

Как утверждают специалисты: прочно запоминаются тексты, которые зафиксировались во всех видах долговременной памяти — образной, эмоциональной, словесно-логической и смысловой. Образное восприятие дает основу для эмоциональной памяти. Эмоциональная будит мысль и переводит ее во внутреннюю речь. С помощью внутренней речи осуществляется смысловое запоминание. Вот почему лучше запоминаются ребенком те книги, в которых есть красочные иллюстрации, дополняющие и интерпретирующие текст. Помогают запоминанию доступные ребенку предисловия к книге и другой справочный аппарат, имеющийся в ней. Он способствует осмыслению прочитанного и соответственно смысловому запоминанию текста.

Названные выше три подсистемы памяти — сенсорная, кратковременная и долговременная — образуют систему взаимосвязи: сенсорная переносит информацию в кратковременную, кратковременная — в долговременную. В сенсорной памяти забывание происходит через распад информации, в кратковременной — через замещение одной информации другой, в долговременной — через помехи, через наложение одного материала на другой. В этой

связи память избирательна и селективна. Она способна реконструировать материал воспоминаний, подвергать его искажениям. Литературные впечатления в сознании читателя могут соединяться и перемешиваться с жизненными, воображаемыми или полученными из других видов искусства. Искажение происходит либо в результате предшествующих чтению массивов информации, либо в результате последующих.

Как уже говорилось, память по характеру целей делят на произвольную и произвольную. Первичной считается произвольная память, не требующая усилий для запоминания. Ее формула: “Мне запоминается”. Цель чтения при этом не носит утилитарного характера. Человек читает для своего удовольствия, для удовлетворения “духовной жажды” или в силу познавательного интереса. При произвольной памяти большую роль играют ассоциации — интуитивное установление в каком-либо отношении функциональной связи актуальных впечатлений, возникших при чтении, с впечатлениями, полученными ранее. (См. “Ассоциации”).

Произвольная память — “Я запоминаю” — требует определенных усилий. Чаще всего ею пользуются применительно к учебному тексту, требующему пересказа или дословного запоминания. Одним из условий запоминания является установка на длительное и прочное запоминание. В психологии разработаны множество методик по улучшению запоминания. Их называют *мнемотехникой*. В ней выделяют приемы смыслового запоминания и механического. К смысловому относят конспектирование, составление тезисов, группировку материала, членение его на части. Смысловым приемом можно считать также использование алгоритма восприятия научного текста. В него входит осознание цели чтения, соотнесение ее с автором, названием, темой читаемого материала, с отбором фактов и доказательств в трактовке темы, с выводами, какие делает автор текста. Современная информатика подсказала еще одно важное условие смыслового запоминания — придание тексту структуры “дерева”. Этот прием предполагает нахождение ключевых слов сначала на уровне предложений, затем — на уровне частей текста, а далее — ключевых слов, передающих общий смысл текста.

Для механического запоминания характерно отсутствие опоры на смысловую связь между частями текста. Для него большое значение имеет заучивание и повторение. Для большей эффективности заучивания иногда применяют логические приемы. Интересный пример такого применения приводят авторы книги “Учим чи-

тать”, ссылаясь на опыт писателя В.Вересаева. При заучивании латинских слов он придумал игру — штурм крепости. Каждое слово, какое ему надо было заучить, представляло собой когорту воинов римского легиона. Слова, обозначающие когорту, один за другим должны выходить на штурм. Если хоть одно слово опаздывало, не вспоминалось, штурм считался отбитым, приходилось отступить и снова готовиться к атаке.

Библиотекарям, в отличие от учителей, реже приходится вести разговор о произвольной памяти. Они чаще опираются на произвольную память детей, в том числе и на произведения, изучаемые в школе. В этой связи заслуживает внимания библиотекарей опыт Псковской областной детской библиотеки им. В.Каверина. Он назван “Архив читательских воспоминаний”. В нем библиотекари накапливают материал самых сильных читательских впечатлений подростков и их родителей, полученных ими в прошлом. Этот материал служит основой для актуализации и включения лучших книг прошедших десятилетий в репертуар чтения нынешнего поколения детей. Установление связей взятой сегодня ребенком книги с ранее прочитанными — составная часть библиотечной педагогики. На ней основывается рекомендательная библиография, открывающая читателю путь от одной книги к другой по принципу смежности, сходства или контраста.

Более всего на активизацию памяти детей рассчитаны так называемые викторины. Они ориентированы на воспроизведение литературных знаний читателей. С помощью вопросов библиотекарь побуждает детей вспомнить авторов и названия читаемых произведений, имена литературных героев, детали предметной среды, в которой живут и действуют персонажи. Сходные задания используются и в проведении конкурсов на лучшего читателя, в играх “по станциям” и других. Обращает на себя внимание определенный стереотип этих игр, рассчитанный лишь на воспроизведение знаний. Приведем ряд разработанных нами игровых ситуаций, ориентированных не столько на воссоздание знаний, сколько на оживление читательских впечатлений, то есть следов в душевной жизни, оставленных от восприятия прочитанных произведений.

Блиц-опрос “Самый-самый”.

Задание: Назовите произведения, которым можно присвоить номинации: самое грустное, самое веселое, самое таинственное, самое страшное, самое трогательное.

А теперь вспомните произведения, о которых можно сказать, что они одновременно и грустные и веселые, загадочные и страшные.

Назовите персонажей, о которых можно сказать: самый унылый, самый беспечный, самый злой, самый веселый, самый трусливый, самый упрямый, самый доверчивый, самый чувствительный.

Тест-диагностика “Резонанс чувств”.

Ситуация: Писатель, создавая книгу, вкладывает в нее свои чувства, которыми стремится “заразить” нас, читателей. Каждая книга имеет свой эмоциональный настрой, который передается и нам.

Задание: Вспомните и назовите, какая книга вас... взволновала; заставила задуматься; утешила; рассмешила; вызвала грусть; испугала; оставила равнодушными.

Игра “Кому принадлежат эти чувства?”.

Ситуация: В фантастических произведениях и сказках есть сюжеты, когда люди лишаются по тем или иным причинам своих чувств. Одни продают их, как в повести Д. Крюса “Тим Талер или проданный смех”, у других они атрофируются. Вспомните, как это случилось с Каем в сказке Андерсена “Снежная королева”. Во всех случаях эта потеря оборачивается для человека трагедией. Человек без чувств превращается в робота.

Представим себе невероятное: наши знакомые персонажи из разных литературных произведений потеряли свои чувства. А мы их нашли, но не знаем, кому они принадлежат.

Задание: Я буду называть чувства, а вы подсказывайте, кому их вернуть. Только не ошибитесь, иначе человек перестанет быть самим собой. Итак: оптимизм; грусть; зависть; любовь; ревность; уныние; тоска; жестокость, совесть, страх, нежность.

ЛИТЕРАТУРА:

Зинченко Т.П., Зинченко В.П. Психология памяти: Учеб. пособие. — М.: Дубна, 2002. — 179 с.

Лапп Д. Улучшение памяти в любом возрасте. — СПб.: Питер, 2002. — 216 с.

Матюгин И. Ю. Как развивать внимание и память вашего ребенка. — М.: Эйдос, 1994. — 114 с.

Психология памяти: Хрестоматия. — М.: ЧЕРО, 2000. — 813 с.

Светлова И.Е. Память. — М., 2000. — 48 с.



РАЗГАДКА “тайной психологии”

“Творчество понимания людей” — так определил Михаил Пришвин одну из важнейших задач, стоящих перед писателем. Та же задача стоит и перед читателем художественной литературы. Это имел в виду Достоевский, когда говорил: “Не один только сюжет романа важен для читателя, но и некоторое знание души человеческой (психологии), чего каждый автор вправе ждать от читателя”. По глубине проникновения во внутренний мир персонажей можно в равной мере судить о таланте писателя и о таланте читателя.

Положение юного читателя особенно трудное. Он не имеет жизненного опыта, дающего познание людей. Не черпает он этого познания и в школе. Заканчивая обучение, школьник не получает почти никаких сведений о человеческой психике, о взаимоотношениях людей, о сложной духовной жизни. Психологическая безграмотность ведет к эмоциональной глухоте, к непониманию окружающих и самого себя.

Основная нагрузка в раскрытии ребенку внутренней жизни человека падает на художественную литературу. По существу, это единственный всеохватывающий учебник человековедения в годы взросления, имеющий целью “проявить, высказать правду о душе человека” (Л.Толстой) и обладающий способностью “доказывать мне о человеке то, чего я не вижу, не знаю в нем” (М.Горький). В отличие от науки, изучающей объективные свойства человека и говорящей языком понятий, теорий, законов и цифр, художественная литература посредством художественных образов раскрывает человека в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, индивидуального и социального, явного и скрытого. “Литературному наследию, — говорил Салтыков-Щедрин, — подлежат не только поступки, которые человек беспрепятственно совершает, но и те, которые он несомненно совершил бы, если бы умел и смел. И не те одни речи, которые человек говорит, но и те, которые он не выговаривает, но думает”. Однако психологические знания, заложенные в художественной литературе, не даются в готовом виде, они скрыты под покровом явлений, заложены в глубине. Это, по словам Тургенева, — “тайная психология”, которую надо суметь разгадать. Поиски выводов, связанных с истолковани-

ем мотивов поведения персонажей, и составляют центр тяжести чтения художественной литературы. Сошлемся на авторитет Н.А.Рубакина: “Изучение человеческой души и ее переживаний и должно быть сделано главным, центральным пунктом в деле изучения содержания литературных произведений. Первый вопрос, который нельзя не предъявить к такому произведению, заключается в следующем: что даешь ты для понимания человека и человеческой души, всех ее переживаний и в ней самой и в ее отношениях к психике других людей, с какими ей приходится в данной обстановке и при данных условиях соприкасаться”.

Читая художественную литературу, дети учатся разбираться в людях, вдумываться в их взаимоотношения, отличать существенное от второстепенного, устанавливая связь между психологией персонажей и окружающей действительностью. Чем глубже и интенсивнее проходит этот процесс, тем сильнее книга оказывает свое обогащающее воздействие на читателя.

Для воспитания психологической зоркости на материале художественной литературы особенно благоприятны годы отрочества, когда внимание к личности человека максимально обострено. Отсюда естественный интерес к словам, мыслям и поведению литературных персонажей. Этот интерес хорошо выражен в отзыве семиклассницы Вали Д: “Мне очень нравится,— писала она в Дом детской книги, — с помощью книг узнавать характеры людей. Ведь в каждом человеке есть что-то таинственное, загадочное, скрытое в глубине души его. И все эти тайны, загадки иногда приходится постигать нелегким путем...”. Это высказывание ценно в трех отношениях. Первое: подросток осознает трудный путь познания человека. Второе: он понимает, что для познания характера надо проникнуть в его глубину — за внешним увидеть внутреннее. И третье: именно путь постижения тайн человеческого характера и обуславливает радость чтения художественной литературы. Задача состоит в том, чтобы развить в читателе наблюдательность за внутренней жизнью персонажей, умение соотносить ее с поведением человека, с мотивами и факторами, определяющими поступки людей. В этом открытии — творчество читателя, залог художественного наслаждения, полученного от чтения, и вместе с тем — нравственного воспитания. Наблюдения педагогов показывают, что внутренний мир литературных героев во всей его сложности далеко не всегда воспринимается учащимися. Отсюда упрощенное, а подчас и искаженное понимание и отдельных образов, и всего произведения. В этом смысле

характерно, например, высказывание семиклассника: “За что так на Швабрина все ополчаются, он же на сторону Пугачева перешел?”. С подобным упрощением, формальным подходом библиотекарь встречается на каждом шагу. Мало того, нередки случаи, когда юный читатель не принимает психологизма вообще, считая его помехой для чтения. “Хочется, чтобы герои действовали, дерзали, а не размышляли, не копались в себе! Это скучно!” — пишет старшеклассник из Саратова. Данные высказывания свидетельствуют о том, что камнем преткновения при восприятии классики является непонимание всей сложности человеческого характера.

Первое, с чем сталкивается читатель художественной литературы, — это *разнообразие лиц и характеров*, в ней отраженных, неповторимость душевной организации каждого персонажа. Известно высказывание Белинского по этому поводу: “Сколько людей, столько и лиц, и двух совершенно схожих найти еще невозможнее, нежели найти два древесных листка, совершенно схожих между собой”. Чем характеры тоньше дифференцированы, тем полноценнее литературное произведение, тем сильнее его эстетическое воздействие на читателя. Это касается и детской литературы. Взять, например, такие произведения как “Приключения Незнайки и его друзей” или “Приключения Буратино”, многие произведения Астред Лингрен, в них мы встречаем десятки персонажей, непохожих друг на друга, о некоторых из них сказано всего несколько строк, но каждый из них живет в сознании читателя своей только ему присущей жизнью.

Если задача писателя — показать человека со своим характером, стремлениями, своим жизненным опытом, своими противоречиями, то задача читателя — воспринять персонаж в его индивидуальности, суметь различить его среди других. Данное направление мысли читателя применительно к сказкам дает психолог и педагог А. Михайлова уже дошкольникам. Интересен в этом отношении ее опыт работы со сказкой “Три поросенка” в пересказе С. Михалкова. Как известно, все поросята похожи друг на друга: маленькие, толстенькие с задорными хвостиками и почти с одинаковыми именами. Но если внимательно читать, а на это и направлено усилие взрослого, то дети замечают между ними существенную разницу. Она проявляется в строительстве домиков, в песенках, в поведении при встрече с волком и в отношениях между собой. Кто-то из них хвастун, кто-то трус, кто-то разумный и деловой. Примечателен финал обсуждения с детьми характеров поросят:

— Внешне поросята были похожи? — Да. — Имена у них были схожие? — Да. — А чем они отличались друг от друга? — Они строили разные домики. — Пели разные песенки. — По-разному разговаривали с волком. — А как они относились друг к другу? — Они были дружные. — Нет, они не захотели строить общий дом. — Только Наф-Наф заботился о братьях, пустил их в свой дом. — А Ниф-Ниф и Нуф-Нуф? Они думали только о себе. — Они не любили работать. Общий итог обсуждения — сделан шаг к познанию детьми разных характеров персонажей. А вот и методический вывод, сделанный А. Михайловой: “Не навязывать знаний, а помогать детям подходить к ним как к собственным открытиям”.

С изменением возраста меняется и стиль вопросов, направленных на дифференциацию характеров, хотя сущность их остается та же самая: В чем своеобразие данного лица — его мыслей, чувств, поведения, речи? Чем выделяется он среди других? Как достигается в произведении показ самобытности героя?

Однако установлением своеобразия персонажей психологический анализ текста лишь только начинается. В полноценной художественной литературе каждый персонаж — не застывший образ. Он имеет свою линию развития. Даже рассмотренные нами поросята к концу сказки уже не те, какими были в начале. Жизнь научила их быть дружными, заботиться друг о друге и не хвастаться. *Эта изменчивость, текучесть психики персонажа*, а вместе с этим установление тенденции развития характера, должны быть в поле зрения работы с читателем.

Классический пример для наблюдения с детьми за сложной внутренней жизнью персонажа дает повесть “Детство Темы” Гарина-Михайловского. Открыв первую же страницу, читатель сразу оказывается “внутри” Темы, в переходах из одного его состояния в другое, от одной мысли к противоположной: от радости к отчаянию, от воодушевления — к апатии, от нежных чувств — к ненависти. Только что перед нами был один мальчик, но вот он нечаянно сломал любимый цветок отца ... и уже совсем другой. Первый — счастливый, довольный, умный, второй — трусливый, несчастный, настороженный. Всего лишь миг — и бездна отделила одного от другого. Этот миг как бы взорвал внутренний мир ребенка и вызвал шквал разнообразных по характеру мыслей и чувств. Если представить себе, что читающий ребенок этого не заметил, значит, чтение повести прошло впустую. И дело не только в том, чтобы заметить, но и в том, чтобы пережить страдания и радости героя, как свои собственные,

поставить себя на его место. Только тогда Тема войдет в плоть и в кровь личности ребенка и запечатлится в нем навсегда.

Поэтому вполне уместны вопросы: одинаков ли персонаж на протяжении произведения? Как меняются его взгляды и отношение к жизни? В чем видны перемены в его характере и что послужило толчком к ним? Такие и аналогичные вопросы помогут читателю увидеть развитие характера и его изменения. Наблюдения показывают, что юные читатели часто видят лишь внешние перемены, происходящие с героями, и не умеют соотносить их с глубокими внутренними сдвигами. Вспоминается разговор с третьеклассниками о произведении С.Маршака “Кошкин дом”. Спрашиваю: “Какой кошка была в начале и какой она стала в конце сказки?”. Ребята хором отвечают: “В начале кошка была богатая, а потом стала бедная”. Пришлось подводить детей вопросами к открытию более существенных изменений в характере героини, связанных с приобретением нравственных ценностей, с рождением в сердце доброты и милосердия.

Вместе с изменчивостью характеров персонажей важно обратить внимание читателей на их *многогранность*. Неподготовленный читатель обычно упрощает характер. Он стремится выделить лишь одну грань в характеристике персонажей как единственную. Отсюда прямолинейность в оценке и преобладание черно-белых красок в характеристике человека. Все, что противоречит выделенной односторонности, рассматривается читателем как непоследовательность. Такими непоследовательными кажутся школьнику Зинаида (из рассказа Тургенева “Первая любовь”), роза (из “Маленького принца” Экзюпери) и многие другие персонажи лучших художественных произведений. Неудивительно поэтому недоумение восьмиклассника: “Печорина никак не пойму — то он положительный, то отрицательный. Какой же он?”. Показательно в этом плане восприятие писателя Евгения Богата, который в 12 лет впервые прочитал “Героя нашего времени”. “Помню мое первое ощущение, — говорит он, — как интересен и сложен человек. После Печорина я стал иначе всматриваться во всех окружающих людей. Мне открылось третье, может быть даже четвертое измерение в человеке. То есть я понял, что человек неоднозначен, что он может смеяться, а на самом деле у него печаль на сердце, что он может шутить и в то же время решать в уме какую-то сердечную задачу, от которой зависит судьба. Для взрослых людей все это сам собой разумеется. Но тогда, в 12 лет, для меня это было откровением”.

Удивительное многообразие черт раскрыла в характере д'Артаньяна, на первый взгляд кажущегося одноцветным, драматург И. Вишневецкая в статье “За что я люблю д'Артаньяна”. “Неунывающий, верный законам чести, сверкающий юмором, надежный товарищ, человек деятельного поступка, ни разу в продолжение сотен страниц “Мускетеров”, “Двадцати...” и “Десяти лет спустя” не жаловавшийся на судьбу. Сам прокладывающий себе дорогу от безвестности к славе, не обладающий ничем, кроме неизменчивости сердца... Болеющий, не болея, страдающий, не надоедая, не окруженный вещами, не обремененный деньгами, не думающий о собственности, дающий больше, чем получающий. Не знающий разъединения между долгом и чувством, каждую минуту готовый выхватить шпагу, готовый разить протекционизм, жестокость и несправедливость” — вот кто такой, по мнению автора статьи, этот герой. И. Вишневецкая сочла, что в нем объединились солнечный Сирано де Бержерак, лукавый, вечно магнитный для юношества всего мира Том Сойер, бессмертный народный юмор и гнев Тиля Уленшпигеля, пылкая “сатириада” нашего Чацкого. Я назвала лишь маленькую часть того, что обнаружила читательница в характере д'Артаньяна. Но и этого достаточно, чтобы оценить умение читателя тщательно проследить ситуации романа и дифференцировать характер.

В романе “Воскресение” Л.Толстой писал о характере человека: “Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских, и иногда проявляет одни, иногда другие, и бывает часто совсем не похож на себя, оставаясь все, между тем, одним и самим собой”.

Ярким подтверждением этой мысли в детской литературе может служить образ Дениски Кораблева, героя рассказов Виктора Драгунского. В каждом рассказе он разный. То он печальный, то смешливый, то простодушный, то склонный к хитрости, то обидчивый, то озорной, то тонко чувствующий, то безучастный, то любвеобильный, то эгоистичный и так далее и так далее. Он как бы поворачивается к читателю разными гранями, иногда спорящими друг с другом, загорается то одним, то другим цветом. В богатстве психологических состояний — убедительность образа, сила книги. Живые краски придают герою жизненную достоверность. Однако разнообразие — не означает неопределенности. Во множестве человеческих проявлений можно найти доминантные, стержневые черты, которые и составляют суть характера. Так в результате чтения рассказов о Дениске можно сказать, что перед нами одухотво-

ренный образ мальчика с тонкой и поэтичной душой, активно вбирающий в себя все впечатления сложного мира.

При самостоятельном чтении многоцветность внутреннего мира персонажей не всегда улавливается читателями. Образ часто упрощается, огрубляется. Но достаточно включить читателей в выявление “партитуры” характера героя, как психологическая зоркость значительно обостряется и сложный рисунок душевных качеств персонажа в этом случае угадывается без особого труда. Так, отмечая в Карлсоне его добродушие, готовность прийти на помощь, его фантазию, дети вместе с тем видят в нем хвастуна, обжору, авантюриста. Он, как и живой человек, переменчивый и разный и в то же время сохраняющий свою привлекательную цельность. Он близок детям, и они узнают в нем себя. Опыт показал, что нахождение “партитуры” характера — увлекательная творческая работа, дающая школьникам радость психологических и читательских открытий.

Умение читателей видеть персонаж в развитии не может быть оторвано от поисков побудительных сил развития и его истоков, от скрытых мотивов поведения, слов и поступков героев. Эти поиски — главное направление творчества читателя в восприятии художественного произведения. Поэтому вопросы типа: Почему данный персонаж действует именно так, а не иначе? Почему он сказал именно эти слова, а не другие? Почему у него возникла именно эта мысль, это чувство, а не другое? — должны всегда быть в центре внимания и читателя, и библиотекаря. И только после относительно верного их решения можно делать вывод о характере того или иного персонажа, о тенденции его развития, о художественной полноценности литературного произведения.

Опыт показывает, что предлагаемые психологические вопросы, требующие творческой работы мысли, проникновения в скрытые корни явлений, решаются юными читателями с большим трудом. Здесь нужна особая читательская проницательность — умение видеть и истолковывать мелочи, связывать их с предыдущим и последующим, соотносить поведение с чертами характера. Именно в проникновенном творческом чтении и лежит ключ к решению психологических вопросов.

Особую трудность у школьников вызывают вопросы, требующие понимания противоречий между словами (действиями) персонажей и их подлинными мотивами. Здесь важно показать, что слова не всегда выражают истинные намерения человека. Он мо-

жет думать одно, а говорить другое. С таким явлением, например, ребенок сталкивается в сказках Андерсена (“Новое платье короля”), сказках Маршака (“Кошкин дом”), а еще раньше в русских сказках про хитрую лису. И естественно встает вопрос “Почему? Чем объяснить это расхождение мысли и произнесенных слов? Каков мотив лжи, лести, хитрости у данного персонажа в данной ситуации? Без ответа на эти вопросы многое в поведении человека останется для ребенка случайным и странным. Так, маленького читателя сказки С.Маршака “Кошкин дом” можно спросить, поверил ли он признанию петуха: “Я вам слуга до смерти, пожалуйста, поверьте; о какой черте характера говорит оно?”. “Как проявил себя петух, когда с кошкой случилась беда?”.

В этой связи важное место в познании человека занимает *подтекст* — понятие, получившее “права гражданства” в театральной деятельности. Суть подтекста сводится к раскрытию того, что таится за словами и действиями персонажа, что является его сущностью, что составляет истинные мотивы его поведения. Подтекст — это то, что не укладывается полностью в сказанное и сделанное человеком, когда между внутренним ощущением человека и внешним выражением имеется расхождение. Чем сложнее образ, чем противоречивее характер человека, тем острее возникает необходимость нахождения самой глубокой сущности данного человека. Лицо, особенно глаза, требуют от читателя самого пристального “прочтения” (См. подробнее “Эмоции...”).

Проявляет человеческий характер в литературном произведении *ситуация*. Ситуация играет роль реактива, раскрывающего внутренний мир персонажа, тайное делает явным. Она служит толчком к развитию характера, к обнаружению его многосторонности. Одно из подтверждений — рассказ Чехова “Выигрышный билет”. В нем выигрышный билет сыграл роль провоцирующего фактора в обнаружении таких свойств характера персонажа, каких нельзя было предугадать. Герой рассказа, человек как будто вполне довольный жизнью, вдруг захотел уйти и повеситься на первой попавшейся осине. Говоря о роли ситуации в проявлении характера, мы подходим к рассмотрению влияния социальных факторов и обстоятельств на жизнь людей.

Намеченная программа формирования психологической грамотности читателя обстоятельно изложена в книге А.М.Левидова “Автор-образ-читатель”. Компактно он изложил ее в письме ко мне, которое я назвала инструкцией для библиотекаря. Приведу

отрывок, непосредственно относящийся к теме: “Человековедение... так изучайте человека (персонажа) и научите других его изучать. Прежде всего научите следить за персонажем, за движением его психики, за изменениями, переливами, переходами. Развивайте наблюдательность. Мало видеть, надо истолковать, вести читателя к обобщениям. Мелочь важна только тогда, когда она связана с общим — с персонажем как цельной личностью, определенной индивидуальностью. От персонажа к произведению, к обществу. Такова схема.

Избегайте общих фраз о произведении.... Включайте образ! Берите ситуацию! И этого добивайтесь от читателя. Живых, живых людей надо видеть, с их плотью и кровью, с их противоречиями, со всей сложностью их внутренней жизни. Подберите примеры. Возьмите, например, Троекурова. Ученики помнят только плохое. А вы путем вопросов помогите им найти хорошее.

— После суда он не торжествовал над поверженным противником, судьи не удостоились получить от него ни одного приветливого слова, совесть его мучила, полного наслаждения не было.

— Он сам пошел на мировую, поехал уничтожать следы ссоры. Факт чрезвычайный.

— Он резко изменил свое отношение к Дефоржу после испытания в медвежьей комнате, он оценил его отвагу, мужество, хладнокровие.

— Да и сама многолетняя дружба со стариком Дубровским, человеком бедным и независимым, говорит в его пользу.

(Будет очень интересно с точки зрения педагогической, если на вопрос “Есть ли что-либо хорошее в Троекурове”, они скажут “Нет”).

Найти хорошее в плохом — совсем не значит его оправдать. Плохое даже выигрывает в сопоставлении с хорошим, потому что образ будет тогда полнокровным, художественным: живым человеком, не схемой. В Троекурове так много всяких мерзостей, что не следует бояться находить другие краски в его характеристике. Выделение всех положительных сторон в характеристике Троекурова имеет большое педагогическое значение. Это не закоренелый злодей от рождения, но человек, у которого были некоторые хорошие задатки. Но разве может то небольшое хорошее, что в Троекурове есть, сохраниться и развиваться, если он богат и знатен, если ему все позволено. Он заводит “дело” против Дубровского, хотя знает, что на имение соседа у него нет никаких прав. Но все чиновники

продажны, они раболепствуют, пресмыкаются перед ним. Раз так, то почему же не позволить себе расправу в свое удовольствие?

Еще раз обращаю ваше внимание на высказывание Толстого в “Воскресении”. Это основа мышления читателя художественной литературы. Да, такова теория. Одна из глав книги Станиславского “Моя жизнь в искусстве” носит примечательное название: “Когда играешь злого — ищи, где он добрый”. Не таковы ли живые люди, ведь у них не все просто. От теории советую перейти к практике — от одной ситуации к другой — проследить текучесть психики персонажа, все его переходы-переливы. А затем выделить в человеке то, что не является следствием момента, а то, что является решающим, ведущим, определяющим его поведение в плане личном и социальном. Вот это работа!”

Подытоживая, можно обозначить ряд вытекающих из концепции А.М.Левидова педагогических задач:

- обращать внимание детей на неоднозначность характеров персонажей, их дифференциацию, вариантность;
- учить видеть противоречия внутренней жизни персонажей, свет и тени души каждого, распознавать в человеке то ведущее, что не является следствием момента, что определяет его поведение в плане личном и социальном;
- делать установку на динамику развития характеров и судеб персонажей, на прослеживание общей тенденции и чем она обусловлена;
- нацеливать читателей на поиски мотивов поведения персонажей, на разгадку тайн внутренней жизни;
- различать мнимое и действительное в человеке, выяснять личности, в которые прячется человек, пытаться докопаться до причин;
- учить анализировать конкретные ситуации, в которых раскрываются характеры людей, опираясь при этом на самую ткань литературного произведения.

Выдвинутые задачи определяют направленность вопросов и заданий, которые уместно предложить читателям-детям. К тем, что названы выше, добавим еще:

Какие персонажи этого произведения вам запомнились? Чем один отличается от другого? Что характерно для любимого героя, чем он не похож на других? Если бы тебе пришлось, как актеру, играть роль этого героя, как бы ты выделил его среди других? Какие черты характера твоего любимого героя ты можешь назвать? Назо-

ви самую значимую для тебя черту. Какие внешние признаки богатства скрывааемых персонажей ты заметил? Все ли он сказал, что хотел? А может быть, он что-то утаил? Каким персонаж стремится казаться? И каков он на самом деле? Почему он говорит одно, а делает другое? Не напомнило ли тебе произведение чего-либо из твоей собственной жизни или жизни знакомых тебе людей? Не соизмерял ли ты свои душевные качества с чертами любимого героя?

В порядке установки, актуализирующей интерес читателя к решению поставленных задач, можно использовать наказ Дон-Кихота, отправляющего Санчо Панса к Дульсинее. Он просит его быть предельно внимательным к тому, как она его примет: изменится ли в лице, встревожится ли, услышав его имя, откинется ли на подушке, не повторит ли свой ответ дважды или трижды, не превратится ли из ласковой в суровую или наоборот, поднимет ли руку, чтобы оправить волосы, одним словом, наблюдать за всеми действиями и движениями, ибо они “гонцы”, которые доставляют вести из тайников души. На эти “гонцы” и нацеливает библиотекарь читателя, выдавая ему книгу: вглядываться в каждое движение, каждый штрих, в каждое слово персонажа, чтобы проникнуть в его сущность.

ЛИТЕРАТУРА:

Богат Е. Узнавание: Эссе. — М.: Дет. лит., 1977. — 160 с.

Левидов А.М. Автор-образ-читатель. — 2-е изд. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. — 350 с.

Рубакин Н.А. Избранное.: В 2 Т.: Т.2. — М.: Книга, 1975. — 270 с.

Тихомирова И.И. Великое переселение в мир духовный // Библиотека. — 2002. — №2. — С. 41-43.

Тихомирова И.И. Чтение художественной литературы как человеческое знание // Современное библиотечно-информационное образование: Учеб. тетради: Вып. 5. — СПб, 2000. — С. 132-148.



ТВОРЧЕСТВО: процесс и продукт чтения

Согласно словарю русского языка творчество (в психологии часто его называют креативность от латинского слова *creare*, что означает — *порождать, создавать, творить*) — это создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей. Важное дополнение к этому определению делает Л.Выготский в работе “Воображение и творчество в детском возрасте”. Он считает творчеством не только овеществленный результат, но и особое “построение ума и чувства, живущее и обнаруживающееся только в самом человеке”. По его мнению, творчество мы наблюдаем там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое в своем сознании. Ученый рассматривает творчество как процесс самореализации, удовлетворяющей внутренней потребности человека. В процессе творчества происходит мобилизация воображения, памяти, ассоциативных связей, изнутри формируется духовный мир личности. Об этом же говорил и русский философ Н.Бердяев, для которого творчество было главной темой всей его жизни. Первичным в нем он считал не создание культурных продуктов, а потрясение и подъем всего человеческого существа, направленного к иной, высшей жизни, к новому бытию, к преображению мира.

Творчество долгое время связывали лишь с особо одаренными личностями. Однако это утверждение ныне признано ошибочным. Способностью творить в той или иной мере обладает каждый человек. Это позволяет не только приспособляться к окружающему миру, реагировать на него, но и обновлять его. В творческих возможностях скрыты огромные естественные ресурсы, богатство будущего. Не случайно в Америке потребность в творческих личностях заставила государство финансировать и развивать исследования в этой области. Это движение проходило под девизом “Чтобы выжила нация, индивид должен мыслить творчески” (1964 г). Было открыто, что в основе всех креативных процессов лежит общая способность, состоящая в нахождении связи между не связывавшимися прежде явлениями, которые предстают в форме новых мыслей, новых моделей, новых идей.

Исследования в области креативности показали многосторонность творческих способностей. Каждый вид деятельности опре-

деляет и свой вид творчества. Свой вид творчества определяет и чтение. В процессе чтения, в пространстве его свободы ребенок обогащается новыми впечатлениями, которые, соединяясь с опытом переживаний и знаний и одновременно с реальным миром, создают единственный в своем роде уникальный сплав образов, звуков, картин, идей. Все, о чем говорилось в данном пособии ранее, — аналогии, ассоциации, мечты, возникающие в момент чтения вопросы и многое другое — все это элементы читательского творчества. Развитие каждого из них усиливает интерес к чтению. Пребывание в мире творчества само по себе способно давать радость читателю. Вспомним, как Тургенев в рассказе “Пунин и Бабурин” характеризует момент восприятия поэзии: “Невозможно передать чувство, которое я испытывал. Все вокруг исчезает... с нами поэзия, мы проникаемся, мы упиваемся ею, в нас происходит важное, великое, тайное дело”. Можно с уверенностью сказать, что “важное, великое, тайное дело”, о котором говорит тургеневский герой, и есть читательское творчество. Испытание эмоционального подъема, озарения, вдохновения в момент чтения великой книги побуждает человека вновь и вновь обращаться к ней. Многие признают, что наслаждение творчеством — это высшее из наслаждений. Если мы, взрослые, хотим, чтобы ребенок читал, чтобы нудное с его точки зрения занятие стало моментом счастья, наша задача — возбудить и поддержать в нем творческое начало. Опыт убеждает: именно творчество, а не что иное, способно вовлечь ребенка в мир литературных образов и сделать из него Читателя.

Но творческое чтение — это не только путь к книге, но и путь к духовному развитию самого ребенка, к обогащению его внутреннего мира. Оно создает основу для развития творческой личности в целом: активность воображения, фантазии, способность самовыражения необходимы человеку в любых видах деятельности.

Между тем, надо признать, что читательскому творчеству у нас не уделяют должного внимания. Педагогика с трудом избавляется от стереотипов в литературном воспитании и образовании детей. Ни Дома творчества юных, ни школа, ни детский сад не ставят своей задачей развивать творческое чтение. Да и большинству современных библиотек, поглощенных информационной деятельностью, нынче не до этого. Однако можно заметить, что в последние годы все чаще и чаще детские библиотеки стали проявлять заботу о творческом чтении детей. Проходят конференции на эту

тему, создаются “Школы талантливого чтения”, “Мастерские чтения”, разрабатываются программы развивающего и радостного чтения, любящие литературу дети привлекаются к участию в специальных студиях творческого чтения. Все это актуализирует саму проблему творческой деятельности как читателя, так и библиотекаря, привлекает внимание к ней специалистов, заставляет задуматься о ее сущности.

Хотя термин “творческое чтение” широко бытует в библиотечной сфере, понятие его размыто. Одни понимают этот термин как синоним вдумчивого чтения. Другие относят его к чтению серьезной литературы. Третьи видят в нем способность читателя оценить произведение. Многие полагают, что это выразительное чтение. Возникает необходимость уточнения понятия. Для начала сошлемся на известную статью эстетика В.Асмуса “Чтение как труд и творчество” (1962), которая в свое время заметно активизировала деятельность детских библиотек в этом направлении. В издательстве “Просвещение” в 1981 году вышел сборник статей под редакцией С.В.Михалкова и Т.Д.Полозовой “Воспитание творческого читателя”, в котором был освещен опыт детских библиотек в данном аспекте. Была предложена соответствующая методика, разработанная сотрудником НИИ Художественного воспитания школьников В. Лейбсоном. Главное положение, выдвинутое В.Асмусом, состоит в том, что восприятие читателя — это вторичная жизнь произведения, которая обеспечивается не только авторским, но и читательским творчеством. В произведении даны лишь границы или рамки, внутри которых развертывается собственная работа воспринимающего читателя, пунктиром намечены и те “силовые линии”, по которым направляется его фантазия, память, комбинирующая сила воображения и оценки. Чем сложнее образ, чем многообразнее раскрывается характер героев, тем неизбежнее читательские вариации понимания, представления, оценки. Содержание книги не переливается в голову читателя, а воспроизводится, воссоздается им — по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя. Деятельность эта — творчество. Бывают, как говорит философ, не только неисчерпаемые произведения, но и не иссякающие в своей творческой силе читатели.

Более детальное представление о сущности и природе читательском творчестве дал петербургский ученый А.М.Левидов в своей

книге “Автор-образ-читатель” (первое издание — 1977, второе — 1983 г.). Одна из глав его книги так и называется “Творчество писателя и творчество читателя”. В ней на многочисленных примерах сопоставляются эти виды творчества. Ученый находит, что при всей разнице путей (писатель идет от изучения жизни к произведению, читатель — в обратном направлении), природа их творчества едина — мышление в образах. Оно требует, как говорил Горький, “воображения, догадки, выдумки”. Писатель, наблюдая реальную жизнь, проникая в сущность человеческих характеров, силой фантазии создает произведение. Читатель — эту созданную писателем жизнь пересоздает в своем внутреннем мире. Отличает их только одно: читательское творчество, объектом которого является литературное произведение, как правило, остается незавершенным, окончательно не опредмеченным, в нем всегда есть открытость, возможность изменения. Если созданный писателем образ зафиксирован в тексте, то читательский — всегда в движении, изменении, вариативности. Он может быть разным у одного и того же читателя одного и того же произведения в разные мгновения жизни. Закрепление на бумаге читательских образов, мыслей, ассоциаций, сопровождаемое подъемом чувств, при определенных условиях может перерасти в литературное творчество. Те, кто знаком с биографиями Маршака, Шварца, Чуковского, не говоря уже о Пушкине, Бунине или Горьком, знают, какое огромное значение имела их читательская деятельность для литературного творчества. Каждый из этих писателей вырос из читателя, развив в себе соответствующие задатки: наблюдательность, фантазию, метафорическое мышление, умение находить ассоциативные связи, создавать образы. Именно в художественном образе, как доказывает А.М.Левидов, встречаются и пересекаются творческие пути автора и читателя. На основе творческой читательской деятельности создаются талантливыми читателями картины, кинофильмы, музыкальные и литературные произведения и другие культурные ценности. Дети на основе прочитанных произведений рисуют, играют, импровизируют, пишут стихи и отзывы. К сожалению, читательское творчество детей еще мало изучено, оно находится на периферии науки и практики литературного воспитания детей. Важнейший пласт культуры, создаваемый ребенком в процессе чтения, его иногда называют “метатекст”, остается, по существу, непознанным, необъективированным и по-настоящему не оцененным. Игнорирование творческого потенциала детей, неразви-

тость их творческого самосознания приводит к тому, что само понятие “творчество”, как показывают исследования, вызывает у многих негативную реакцию и раздражение. По данным исследования, проведенного в Тюмени Центром “Семья” в 2001 году 94% старшеклассников оценивают творчество как непривлекательную для себя сферу приложения своих сил.

Итак, говоря о читательском творчестве, целесообразно выделить два его аспекта: творчество как процесс чтения и творчество как его продукт. *Творчество как процесс чтения* — это скрытая от внешнего наблюдения, подчас неуловимая смена мыслей, образов, фантазий, воспоминаний, рождаемых в сознании читателя в момент восприятия текста. Творческая “продукция” в этом случае остается не реализованной и часто не осознанной самим читателем. Полученные впечатления от книги закладываются в долговременную память и лишь при определенных ситуациях могут актуализироваться и проявляться. Вместе с воспоминаниями детства часто вспоминаются и читательские впечатления. Примером могут служить воспоминания о читательском опыте детства, изложенные в автобиографиях деятелей культуры и писателей. *Творчество как продукт чтения* часто находит выражение в виде рисунков, отзывов, игр, театрализованных импровизаций и др. Все они — своеобразный экран, на котором высвечивается внутренний мир ребенка, те духовные процессы, которые совершались в акте чтения. Но это не только проявитель “великого, важного, тайного дела”, но и усилитель его. Обработывая читательские впечатления, продуцируя их, ребенок возвращается к прочитанному материалу, продумывает его, пытается осознать свои собственные ощущения. Различая творчество как процесс и как продукт, известный исследователь детской креативности, профессор О.Л.Некрасова-Каратеева, особое значение придает творческому процессу, ибо он для каждого человека имеет важные внутренние результаты, которые остаются с ним навсегда. Материализованные продукты творчества отделяются, отчуждаются от творца, становятся принадлежностью других людей. Исследователь сетует, что взрослые часто подменяют детское творчество “деланием”. Вместо внимания к внутреннему миру ребенка, внимание сосредотачивают лишь на самозначимости “продукта”.

Творческое чтение может быть как произвольным, так и специально стимулируемым. Создаются программы творческого развития детей на материале их чтения. Такие программы, например,

действуют в Пермской областной детской библиотеке им. Л.Кузьмина, в Удмуртской республиканской библиотеке для детей и юношества, в Краснодарской краевой детской библиотеке имени братьев Игнатьевых, есть они и в РГДБ и в некоторых других библиотеках России. В них определены условия творческого развития детей, разработаны задания, тренинги, установки и иные стимулы, направленные на активизацию как процесса творчества, так и на создание его продукта. О стимулировании самого процесса творчества мы говорили в статье “Воображение — способность мыслить образами”. Остановимся на некоторых продуктах творческого чтения, стимулируемых и используемых в условиях библиотеки или в специально созданных творческих студиях и “мастерских”.

Наиболее часто детям дошкольного и младшего школьного возраста предлагают сделать *рисунок* на тему прочитанного произведения. Это психологически обосновано тем, что словарный запас ребенка для передачи чувств, настроений и мыслей невелик, как недостаточны и его языковые возможности. Поэтому рисование для детей до 10 лет является тем инструментом, который позволяет ему в доступной форме выразить гамму чувств и представлений, рожденных прочитанным. Превращая свои зрительные образы в рисунок, осмысляя свой опыт читательских впечатлений, ребенок создает объект заново, каким он видит и чувствует его сам. Неслучайно Л.Вygотский назвал детский рисунок застывшей, изображенной речью. Анализируя детские рисунки, библиотекарю очень важно владеть критериями их оценки. Их ценность определяют не по тому, карандашом или красками они выполнены, мелкие они или крупные, реалистичные или символические, а по их образности, выразительности, самостоятельному исполнению, индивидуальному стилю. Задача взрослых — нацеливать ребенка не на копирование красивых иллюстраций, не на рисование по “правилам” техники, композиции, цвета и т.п., а на выражение своих индивидуальных образов, рожденных в ходе чтения. Оценивая рисунки разных детей на одну и ту же книгу, библиотекарю должен исходить из того, как по-разному дети воплотили в рисунке одну и ту же сцену, как проявилась в рисунке личность ее автора, оригинальность замысла и решения.

Заведующая библиотекой Петербургского дворца творчества юных рассказала нам, что ее сотрудники, чтобы не ошибиться в оценке детских рисунков, прибегают к комментариям самих авторов. Вот, например, рисунок девочки 9 лет по повести Л.Чарской

“Сибирочка”. В ней мы видим зимний лес, глубокий снег, высокую ель. К ели привязан сверток — это закутанная в тулуп Сибирочка, спасаемая взрослыми от стаи волков. А под елью на снегу — поляна цветов, явно противоречащая лютному морозу. Как оценить рисунок? Если исходить из соответствия реальности, то этот рисунок вызывает сомнения. Но, когда стал ясен замысел (его раскрыла сама автор рисунка), то все встало на свои места. Цветы на снегу — это выражение радости художницы, что Сибирочка будет спасена. Авторское раскрытие происходящего заставляет по-новому взглянуть на рисунок и оценить творческую находку девочки.

Разновидностью рисунков детей по следам прочитанного являются изготовленные читателями *книжные закладки, плакаты, макеты* книг. В этом отношении богатый опыт накоплен в отделе культурных программ ЦГДБ им. А.С.Пушкина. Библиотека не раз проводила конкурсы этих видов детской изопродукции на темы произведений петербургских писателей. На одной из книжных ярмарок в Манеже целый стенд был отведен еще не опубликованным книгам петербургских детских писателей. Дети, прочитав рукописи, предлагали свои варианты иллюстраций, суперобложек, макетов будущих книг. Некоторые проекты были приняты издательствами к исполнению. Такое же признание получили и многие плакаты на тему “Вверх по книжной лестнице”, выполненные детьми разного возраста к Международному Дню Детской книги. Лучшие плакаты (их определили профессиональные художники, входившие в состав жюри) были использованы в издании настольного календаря на 2003 год. Открывает этот календарь плакат Артема Груздева 10-ти лет, на котором нарисованы мамонты и ящеры и написано: “Они не любили читать — потому и вымерли”. Ассоциация чтения с мамонтами неожиданна, оригинальна, юмористична, носит символический характер, чем и определяется художественная ценность плаката. В этом же отделе готовится выпуск иллюстрированного детскими рисунками указателя книг Виктора Голявкина. Надо сказать, что работа по проведению конкурсов детских рисунков и других видов изобразительного творчества, стимулированных чтением, убеждает в художественной одаренности многих детей, чьи произведения без доли снисхождения являются культурной ценностью.

То же самое мы может сказать и о **литературном творчестве ребенка**, продиктованного впечатлениями от прочитанных книг. Опыт многих начинающих поэтов и прозаиков показывает, что

первые импульсы к самостоятельному творчеству они получили в момент чтения. Неслучайно в поэтическом сборнике “Новые имена”, изданном в 2002 году по результатам поэтического конкурса школьников Санкт-Петербурга, в рассказе о каждом из авторов присутствует упоминание об их любви к чтению. Чужая поэзия дает ребенку возможность заглянуть в глубину своей собственной души, уловить сложные, скрытые переживания, поднять их на уровень, где они могут быть хоть в какой-то степени осознаны и объективированы в слове. Вот что говорит один из пишущих подростков: “Стихи пишу тогда, когда душа переполнена какими-то событиями, впечатлениями, когда нельзя сказать обыкновенными словами, а можно лишь стихами”. Такими сильными впечатлениями душа ребенка нередко обогащается в процессе захватывающего чтения конкретной книги или в результате знакомства с творчеством того или иного поэта в целом, поразившего воображение читателя. Так, в год 200-летия со дня рождения Пушкина вышли в свет многие сборники детских стихов, посвященные его поэзии. Челябинские библиотекари предложили детям фантазийную ситуацию: подарить Пушкину на его день рождения альбом с их лирическими стихами. Приведем для примера отрывок из одного, написанного восьмиклассницей.

Сквозь тысячу гостей ко мне поэт подходит
И что-то говорит, и за руку берет,
Завороженный взгляд от глаз моих не сводит
И с просьбой написать альбом мне подает.
Душа моя горит, а за спиною — Муза.
Я, робко сжав перо, пишу в его альбом.
И рифмы спали с плеч тяжелым долгим грузом.
Растаяв, полился рекой словесный ком...

Многие дети, написавшие стихи о Пушкине, объясняют свои стихотворные опыты именно чтением его поэзии.

Исследователь литературного творчества детей и подростков, психолог Е.Н.Корсунский еще в 1985 году выявил, что у тех детей, которые заявляют “Писать люблю, читать — нет”, не долг их поэтический путь. Их интерес к сочинительству чаще всего кратковременен и случаен, лишен глубинной потребности. Однако путь от чтения к самостоятельному литературному творчеству не единственный. Противоположным является путь “от маленького писателя к большому читателю”. Таким путем, например, ведет своих

подопечных психолог О. Кабачек, побуждая их к написанию сказок. Выстраивая судьбу героя, условной реальности, соединяя героя с окружающим миром, придумывая сюжет, ребенок приходит к осознанию сущности литературного творчества. В такой ситуации взрослый берет на себя функцию “слушателя-редактора”, который своими вопросами побуждает ребенка излагать историю связно, логично и интересно.

Душа читающего ребенка может излиться не только стихами, но и прозой. Она может найти претворение в читательском отзыве (см. “Отзыв как вид читательского творчества”), в письме, в дневниковой записи, в научном исследовании. У меня сохранилась вырезка из “Литературной газеты” за 1989 год, где рассказывается, как восьмиклассник одной из московских школ поразил крупнейшего исследователя творчества Гете Аникста тем, что самостоятельно сравнил переводы восьми вариантов трагедии “Фауст”, выявив из них лучший. Критик признал высокую научную ценность проделанной школьником работы.

Литературное творчество, как известно, неразрывно связано с языковым развитием. В этой связи особую ценность имеет опыт Сланцевской районной детской библиотеки Ленинградской области, разработавшей программу развития у детей способности к альтернативному, независимому мышлению, к словесному самовыражению на основе приобретения образности, выразительности, яркости речи.

К литературному творчеству детей примыкает творчество библиографическое. Библиограф О.Л. Арзамасцева на конференции в Перми рассказала, что дети привлекаются к созданию рекомендательных указателей литературы не только как иллюстраторы, но и как авторы текстов. Они создают указатели в виде сказок, детективов, пьес, книжек-раскрасок. Так, в ЦБС города Мурманска появился сборник “Занимательные истории по библиографии, придуманные детьми и для детей”. Авторы ее — семиклассники одной из гимназий города. Среди историй обращает на себя внимание история о том, “Как Библиография и Информатика подружись”, “Откуда пришел каталог” и др.

Многие библиотеки взяли под свое покровительство талантливых детей, которые чаще всего оказываются и талантливыми читателями. Вот, например, что рассказывает директор Удмуртской республиканской библиотеки для детей и юношества Л.Мишкина в статье “Талант, раскройся”: “Пять лет назад в структуре нашей

библиотеки появился отдел творческого развития личности. Библиотека стала своеобразной творческой лабораторией. Под ее крышей открылись кружки, студии, клубы, призванные приобщать детей к чтению и развивать их способности. Основными направлениями стали литературное, изобразительное, прикладное, народного творчества, артистическое”. Автор статьи убеждена, что именно в детской и школьной библиотеке, куда дети приходят добровольно и чувствуют себя раскрепощенно и уверенно, создается среда для свободного самовыражения ребенка, рождается атмосфера творчества и фантазии.

Большое значение в деле стимулирования читательского творчества имеют специальные журналы, в которых дети публикуют свои произведения. Примером такого журнала может служить “Родничок”, издаваемый в Пермской областной детской библиотеке им. Л.Кузьмина с 1996 года. Цель журнала — поддержка литературных и других художественно-творческих способностей детей, обеспечивающих их развитие. Издание содержит прозу, стихи, рисунки, музыкальные произведения и другие сочинения детей. Критерии отбора детских произведений — оригинальность, самостоятельность выполнения, отражение в них своего видения мира, особенностей восприятия, эстетическое своеобразие. Имеющаяся в журнале рубрика “Мастерская писателя” вводит юных авторов в творческий процесс создания литературных произведений. Большое значение в деле приобщения детей к художественному творчеству имеют создаваемые при библиотеках музеи писателей.

Остановимся еще на одном продукте читательского творчества — **театрализации**, неразрывно связанной с игрой ребенка. Игра, как известно, заложена в природе ребенка. Через игру он познает мир, учится вступать в общение с другими. Это обучение через действие, через взаимоотношение личности с компонентами окружения. В игре ребенка с самим собой возникает очень важное внутриличностное общение, в котором ребенок открывает себя и свои возможности. Игровое поведение как раз и лежит в основе театрализации. Она отвечает потребности ребенка в перевоплощении, в активном действии, в котором реализуются его знания, умения, впечатления. “Дети от природы актеры,— говорит Л.М.Белуза, директор Ставропольской КДБ им. Е.А.Екимцева — и работать с ними интересно. Они легко вживаются в сценарий, соединяя реальное и вымышленное в одно целое. Но главное, что в процессе

такого творчества рождается “Нечто” и это “Нечто” в открытии личного смысла и ценности произведения, в самосознании, включении своего индивидуального опыта и фантазии в пространство книги”.

Наиболее доступная форма театрализации в библиотеке — это **театр книги**. Он возможен даже в условиях сельской библиотеки и не требует от руководителя режиссерского или актерского образования. В него включаются элементы инсценировок, мини-спектаклей, театрализованных действий. Представление о технологии подготовки инсценировок дает рассказ руководителя Театра книги, организованного при Детской библиотеке №5 города Перми. На специальных занятиях, предваряющих представление, дети учатся выразительному чтению, занимаются упражнениями для развития внимания, памяти, фантазии, воображения. Доминирует на занятиях работа над текстом. Его читают вслух сначала в целом, потом по ролям, пропускают через себя, обсуждают замысел, характеры героев, мотивы тех или иных поступков и действий. После этого дети учат текст и начинаются репетиции. Декорации и костюмы дети делают сами. Преимущество театрализации перед другими продуктами читательского творчества состоит в том, что она:

- отвечает потребности ребенка в перевоплощении;
- побуждает к интенсивному, творческому чтению инсценируемого произведения;
- посредством заучивания наизусть текста роли стимулирует развитие памяти ребенка;
- развивает психологическую культуру через проникновение в глубину характера играемого персонажа;
- дает навык коллективного творчества и общения с партнерами по сценическому действию;
- через участие в создании декораций, костюмов, грима и другого антуража спектакля развивает разнообразные творческие способности.

Разновидностью театрализации литературных произведений в библиотеке является **кукольный театр**. В нем используются и театральные куклы, и перчаточные, и теньевые, а также мягкие игрушки. Дети охотно посещают кукольные представления, и сами с радостью участвуют в них. Руководители кукольных коллективов замечают, что дети любят рассматривать кукол, импровизировать с ними, играть. Та информация, которую сообщают куклы, легко

усваивается зрителями, и они охотно обращаются к книге, о которой слышали из уст куклы. Библиотекари, создающие театры книги и кукольные театры, говорят о большой эффективности их в приобщении детей к чтению и обеспечению творческого восприятия литературных произведений. В то же время внедрение в библиотечный процесс элементов театральной педагогики вызывает потребность в специальном обучении основам театрализации и театрально-игровым методикам, драматургией игры. Встает вопрос о необходимости выделения соответствующей специализации в период обучения в вузе, проведения специальных тренингов и творческих семинаров.

Говоря о творчестве детей на литературном материале, нельзя обойти и прикладного искусства. С помощью техники оригами, плетения, вышивки, шитья, аппликаций дети воссоздают сказочные сюжеты. Так, желая что-либо сделать к 200-летию Пушкина, дети из архангельского дворца творчества юных, мобилизовав пространственное воображение, создали из бересты панораму выхода из вод 33-х богатырей, где нашли место и другие пушкинские персонажи. Есть примеры, когда читательское творчество детей реализуется в мягкой игрушке, с помощью чего оживляются герои любимых мультфильмов: Карлсон, Белоснежка, Крокодил Гена и другие.

Какие бы виды творческих работ, рожденных чтением, библиотека ни стимулировала, все они ведут к главному продукту — творчеству самой жизни. Способность к самовыражению, дивергентное мышление, активность ассоциаций, приобретенные в процессе реализации творческого чтения, важны в любой ситуации. Они важны и в принятии решений, требующих мобилизации опыта, комбинации его в новые структуры, нахождения новых связей. В творчестве лежит ключ к гармонизации личности с самим собой и с окружающим миром.

ЛИТЕРАТУРА:

Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — 92с.

Гайворонская И. Чтобы понимать, надо творить // Дет. б-ка. — 2001. — № 3. — С. 29-35.

Городкова Т.В. и др. Мягкие игрушки, мультяшки и зверушки: Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1998. — 240 с.

Корсунский Е.Н. Развитие литературных способностей школьников. — Л., 1985. — 90 с.

Кравчунас Б. Детское рисование как художественное творчество. — СПб: Аркада, 2002. — 58 с.

Мишкина Л. Талант, раскройся! // Библиотека. — 1999. — №3. — С.41-43.

Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. — М.: Знание, 1987. — 96 с.

Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. — М.: Академия, 2002. — 144 с.

Левин В.А. Воспитание творчеством. — Томск: Пеленг, 1993. — 56 с.

Новлянская З. О способностях к литературному творчеству // Искусство в школе. — 1996. — №4. — С. 35-40

Некрасова-Коротеева О.Л. Детское творчество: Культура, понимание, поддержка и развитие взрослыми // Детское чтение: Феномен и традиции в конце XX столетия. — СПб, 1999. — С. 35-41.

Родари Д. Грамматика фантазии. — М.: Прогресс, 1978. — 207 с.

Савенков А. Детская одаренность: история и теория // Дет. творчество. — 1998. — № 5-6. — С. 2-3.

Творчество как основа деятельности детской библиотеки: Материалы Всерос. науч.-практич. конф.: 20-23 ноября 2001 г. — Пермь, 2001. — 174 с.

Юркович В.С. Одаренность. Иллюзии. Реальность // Семья и школа. — 1996, . — №8. — С. 12-14.

Яснов М. Гений — это четко сформированное детство: Заметки о детской поэзии // Дет. лит. — 2000. — №4. — С. 10-16.



ЧТЕНИЕ И ПЕРЕЧИТЫВАНИЕ

Как известно, есть мир литературы, придуманный писателями, и есть реальный мир людей с их актуальными жизненными задачами, кругом интересов, уровнем культуры. Соединяет эти миры чтение. Чтение — это та промежуточная инстанция, тот мост, по которому эмоциональные, интеллектуальные и нравственные токи передаются от одного полюса к другому.

Изучая мир литературы, филологи рассказывают нам о приемах авторского творчества, о стиле, характере образов, истории создания произведения, прототипах героев и о многом другом. Мир людей как реальных или потенциальных читателей нам раскрывают социологи, показывая разные типы читателей, мотивы и факторы их книжного спроса, репертуар чтения, любимые и нелюбимые произведения, жанровые предпочтения и многое другое. Чаще всего эти миры изучаются обособленно друг от друга без учета их взаимосвязи, осуществляемой в процессе чтения.

Именно здесь, в ходе чтения, сближаются, встречаются, пересекаются литературные образы и реальная жизнь читателя. Обеспечивает жизнь литературному произведению мозговая деятельность человека, углубленного в книгу. Писатель, создавая свою книгу, как раз и рассчитывает на то, чтобы вызвать к деятельности внутренний мир человека, возвысить и одухотворить его, обогатить опытом человеческих судеб и исканий, исцелить боль, вселить надежду. Узнав себя в литературном герое, подняв свои мысли до высокого уровня, читатель завершает, замыкает в творческом акте связующую цепь между книгой и собой. Произведение возникает и функционирует лишь тогда, когда читается или воссоздается позже памятью человека-читателя. Об этом писала академик Ф.Нечкина, изучавшая функцию художественного образа в историческом процессе. Она убедительно показала нерасторжимость понятия “писатель и читатель”. Оторванные одно от другого, они лишаются своей сущности.

Как реально осуществляется взаимосвязь текста и читателя-ребенка, как замыкается цепь между ними, наглядно проследил немецкий писатель М.Энде в своей сказочной повести о мире фантазии “Бесконечная книга”, отмеченной премией Андерсена. Наглядность в книге достигается выделением шрифта. Одним

шрифтом написан текст читаемой школьником Бастианом книги, другим передан его внутренний мир, активизируемый писателем. Каков этот мир, видно из следующих его реакций на текст: “Бастиан оторвался от книги. Он вдруг вспомнил длинный коридор больницы, где оперировали его маму”, “Он подумал, как быстро летит время”, “Он увидел сходство себя с героем и задумался об этом сходстве”, “Он вообразил себя Атроем (герой книги), скачущим сквозь ночь”, “Он не мог сдержаться. Его глаза наполнились слезами”, “Крикнул от ужаса”, “У Бастиана потекли слюнки: до него доносилось благоухание ужина”. “Ах, — подумал он, — как бы я рад был помочь им”. И так, последовательно, от страницы к странице рисуется психологическая и даже физиологическая реакция ребенка на читаемое произведение. То Бастиан представлял лицо героини, то чувствовал, как сердце его заколотилось, то отчетливо услышал голос персонажа, то мысли его мешались, то упорядочивались, и ему открывалась нелегкая истина жизни. Человеку, не имеющему перед собой текста читаемой Бастианом книги, эти зарисовки могут показаться случайными. Но они обусловлены содержанием произведения. Та или иная ситуация, изображенная автором, или отдельный образ вызывают в читателе жизненные ассоциации. Нарисованная писателем сложная картина внутренней жизни читателя, в которой задействованы и мысль, и память, и эмоции, и воображение — конкретизированная модель чтения. Все, кто исследует феномен чтения и обучает ребенка чтению, не могут не учитывать этой уникальной духовной деятельности человека, свершаемой им над раскрытой книгой.

Как же в настоящее время трактуется термин “Чтение”?

Важно заметить, что термин “Чтение” не включен в категориальный аппарат ни культурологии, ни психологии, ни литературоведения (о чем свидетельствуют соответствующие специальные словари), то есть чтение не рассматривается ни как явление культуры, ни как явление литературы, ни как явление человеческой психики. Определение термина можно лишь найти в толковых словарях русского языка, а также в словарях по книговедению, информатике, библиотековедению.

В энциклопедическом словаре “Книговедение” (1982) термин “Чтение” (из более поздних изданий Словаря этот термин исключен) понимается как специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации. Вслед за этим оп-

ределением идет важное уточнение: “В процессе чтения происходит смысловое восприятие субъектом (читателем) информации (знаний, ценностей, норм), заключенной в печатных или письменных текстах”. В “Терминологическом словаре по библиотечному делу” (1997) его рассматривают как коммуникативно-познавательную деятельность, направленную на удовлетворение различных потребностей средствами печатной информации. В “Словаре-справочнике по методике русского языка” (1997) интересующий нас термин трактуется как процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь. (Сходное определение дал создатель теории обучения чтению детей, профессор Д.Б.Эльконин: “Чтение — процесс воссоздания звуковой формы слов по ее графической (буквенной) модели”). Это же слово в “Словаре терминов по информатике на русском и английском языках” (1971) расшифровывается как процесс зрительного восприятия и распознавания письменного текста, приводящий к пониманию смысла текста. Метафорическое определение понятия “Чтение” дает известный методист в области детского чтения Н.Н.Светловская в учебнике для учителей начальных классов “Обучение детей чтению. Практическая методика” (2001) Ее определение гласит: “Чтение — это беседа книги с читателем, а не наоборот”.

Мы взяли для рассмотрения лишь несколько самых общих определений понятия “Чтение”, зафиксированных в специальной литературе за последние три десятилетия, исключив электронную версию чтения, когда в качестве читателя выступает считывающее устройство, а носителем информации является компьютер. Не касаемся мы и частных видов чтения: скорочтения, компенсаторного, семейного и пр.

Расчленение целого на части можно объяснить многообразием подходов к сущности чтения. Среди них выделяются информационный (в школе его по традиции называют познавательным), деятельностный, процессуальный, коммуникативный, речемыслительный, знаковый, психологический.

В основе информационного подхода лежит выборка (извлечение, добыча) из текста сведений (знаний, фактов, количественных данных) и зависимостей между ними. Деятельностный — предполагает наличие цели, средств, операций, результата чтения. В процессуальном подходе заложена идея развития, смены фаз, их последовательность, скорость протекания. В коммуникативном —

установление связи автора с читателем, особый вид общения одного с другим. Рассмотрение чтения как речемыслительной деятельности связано с раскодированием текста и реализацией языка как орудия речи. Что же касается психологического подхода, то в основе его лежит восприятие текста, т.е. анализ сознания читающего человека.

Каждый подход, как и каждое определение, фиксирует ту или иную сторону предмета “Чтение” вне связи с другими сторонами, вне обусловленности специфическим характером целого. Как уже было сказано, это положение можно рассматривать как показатель определенного кризиса в познании предмета чтения. В то же время оно свидетельствует о моменте развития, движения научной мысли: понятие уточняется, углубляется, разворачивается, открываются новые грани и новые значения.

Каким образом и в силу чего одно понятие сменяется другим, особенно рельефно обнаруживает себя в филогенезе — в историческом развитии дефиниции “Чтение”. Проследим характер этого развития на базе толковых словарей русского языка, где это слово дано в глагольной форме “читать”. Так, в Толковом словаре В. Даля “читать” значит “разбирать письмо”. В словаре под редакцией Д. Н. Ушакова — “воспринимать письменную речь по ее внешним знакам, буквам и тому подобное”. В словаре С. И. Ожегова и Н.Ю.Шведовой — “воспринимать написанное”. Названные переменны легко объяснимы. Для малограмотной России первой трети 19 века, когда создавался словарь В. Даля, самым трудным и самым важным было разобрать написанное, т.е. сложить из букв слова, из слов — предложения. Характерный пример такого чтения мы видим в “Мертвых душах” Гоголя. Вся умственная энергия слуги Чичикова Петрушки шла именно на складывание из букв слов, значения которых он не всегда и понимал. В предвоенные годы XX столетия (время выхода Словаря Ушакова), когда наша страна стала в основном грамотной, во главу угла чтения уже ставилось восприятие, т.е. не буквы и слова сами по себе, а “принятие” того, что в них содержится. Именно это и надо было получить, присвоить. Если Ушаков еще сохраняет в определении указание на наличие букв, знаков и прочее, то Ожегов, чей труд был создан в 60-е годы, когда Россия стала не только грамотной, но и, как принято считать, “самой читающей в мире”, исключил из определения упоминание букв и знаков. Таким образом, мы видим, как социальная ситуация влияет на трактовку одного и того же по-

нения, как жизненные реалии меняют его сущность, его смысл и значение.

Изменение понятия в филогенезе соответствуют и онтогенезу — читательскому развитию отдельной личности. Ребенок, обучаясь чтению, как известно, начинает с разбора написанного. Сначала он формирует образ букв, слогов, слов, потом стремится опознать их в тексте. Приобретая навыки, освоив технологию “разбора”, отточив ее до автоматизма, читающий ребенок становится способным воспринимать написанное, т.е. самостоятельно осмысливать, эмоционально реагировать на его содержание. Именно с этого момента он, по существу, и становится читателем. Переход от работы глаз, устремленных в текст, к работе мозга, проникающего в глубь текста и воскрешающего мысли, чувства, образы, заложенные в книге — качественная специфика чтения. Ребенка можно считать читающей личностью с того момента, когда ему удастся преодолеть противоречие между видимостью (письменные знаки) и сущностью (тем, что за ними скрыто).

Если мы вернемся к определениям понятия “Чтение”, которые приведены выше, и сравним их, мы обнаружим в них нечто общее: все они ориентированы преимущественно на технологическую сторону этого явления — на умение читателя работать с текстом, извлекать из него информацию, перекодировать в звуковую речь, анализировать, воспринимать как некую данность, находящуюся вне его. В наиболее лапидарной форме эта тенденция выражена в определении Н.Светловской, которое она положила в основу школьного обучения детей чтению. В ее определении (чтение — это беседа книги с читателем, а не наоборот) она подчеркнула односторонность процесса: от книги — к читателю, исключив возможность обратного движения: от читателя — к книге. “Беседа” в данном случае из диалога превращена в монолог автора, ибо обратной связи со стороны читателя, их соединяющего “мостика”, не предусмотрено. Согласно этой концепции задача ученика — воспроизвести текст, пересказать его, проанализировать, извлечь ключевые слова. Данная концепция, исходящая из принятого определения, выстраивает соответствующую систему обучения ребенка чтению, систему, лишаящую права на субъективную реакцию и подчиняющую чтение целям учителя. Ребенок в ней лишь объект читательского развития, а не его субъект.

В последние годы все активнее заявляет о себе концепция чтения как созидательной деятельности. Начало этой концепции поло-

жено еще в 19 веке в трудах В.Острогорского, В.Стоюнина, в 20 веке ее развили М.Рыбникова, Н.Рубакин, Л.Выготский, В.Сухомлинский. Особенно четко она была очерчена в статье эстетика В.Асмуса “Чтение как труд и творчество”, написанной в начале 60-х годов. В конце 80-х ее философски разработал А.М.Левидов в своем труде “Автор-образ-читатель”. Суть их взглядов состоит в том, что чтение понимается как вид творчества, сходный по природе с литературным творчеством. Создавая произведение, писатель рассчитывает на отклик читателя: на его самостоятельную мысль, на его эмоциональную реакцию, на способность создавать образы в ответ на образы писателя, на активность ассоциативных связей. Именно наличие субъективного творчества читателя позволило Н.А.Рубакину сформулировать известный вывод: “Сколько читателей, столько и содержания произведения” и подчеркнуть, что главное в чтении не текст сам по себе, а мысли, чувства, образы, вопросы, которые рождаются в душе читателя.

Детальное представление о характере читательского творчества дал К.С.Станиславский в книге “Работа актера над собой”: “Мы *пересоздаем* произведения... Мы *вскрываем* в них то, что скрыто под словами, мы *вкладываем* в чужой текст свой подтекст, *устанавливаем* свое отношение к людям и условиям их жизни, мы *пропускаем через себя* весь материал, полученный от автора, мы вновь *перерабатываем* его в себе, *оживляем и дополняем* своим воображением”. В результате такого рода деятельности возникает новая культура — так называемый метатекст. Приставка “мета” означает “после”, “за рамками”, “превращение”, “изменение”. Скрытая в мертвых буквах и словах жизнь силой творчества читателя “реанимируется”. Она одновременно и та, и не та, что у писателя. Та, ибо строится на материале произведения, и не та, ибо создается из ткани сознания читателя, из возбуждения его мыслящей и эмоциональной силы и содержит “нечто сверх того” (Л.Выготский), что есть в тексте. Читательское творчество — создание нового из уже сотворенного — прерогатива не только художественной литературы, но и других видов текстов. Исследователи (Н.Запекина, О.Р.Старовойтова) уже доказали, что знание, полученное из научного текста думающим читателем, — уже новое знание, трансформированное и ассоциированное с его собственными вопросами и интересами: происходит не просто восприятие чужого, но генерирование своего. Этот вывод совпадает с известной формулировкой Н.А.Рубакина: “Чтение — это создание собственных мыслей при

помощи мыслей других”. Подтверждает его и профессор В.С.Крейденко. В статье “Чтение как труд и творчество” он говорит, что элементы “изобретательства” есть в чтении любой книги “от А до Я: от книги по алгебре и кончая книгой по языкознанию”.

Если принять творчество за общую характеристику деятельности человека, за его коренную черту, то можно на основании сказанного выдвинуть гипотезу, что чтение — это творческое (продуктивное) воссоздание содержания текста в сознании читателя. “Воссоздание” в отличие от “восприятия” несет в себе не репродуктивное (принять готовое), а созидающее начало. Рождение на основе созданного автором текста нового знания, новых образов, новых мыслей и новых аналогий, передающих его, читателя, индивидуальное видение мира, и составляет, очевидно, подлинную сущность чтения. Такой подход несет в себе общезначимый смысл искомого понятия, не исключая частных значений, которые зависят от конкретных целей и условий. Чтение может быть и получением информации, и речемыслительным актом. Оно может быть рациональным и эмоциональным, быстрым и медленным, но, как ценность культуры, чтение только тогда раскроет свою мощь, когда станет моментом созидания. И в этом плане у него огромные еще не раскрытые возможности и большое будущее.

Но вернемся к книге М.Энды и модели чтения Бастиана. Если бы нам удалось сравнить текст “Бесконечной книги” с реакцией на нее мальчика, то мы обнаружили бы, что читательский отклик возникает не на каждую страницу книги, не на каждый образ и не на каждую ситуацию. Пропуски довольно значительные. Их можно объяснить способностью восприятия фокусироваться на определенных сторонах читаемого произведения и отсеивать все кажущееся лишним.

При первичном чтении читатель следит чаще всего за сюжетом книги: его интерес приковывается к происходящим в произведении событиям. Все, что выходит за рамки сюжета, не затрагивает его внимания. Вот почему подлинным чтением называют второе и последующие прочтения одной и той же книги, то есть *перечитывание*. Именно перечитывание, когда сюжет известен, открывает возможность осмыслить произведение как факт искусства. Однако не каждая книга достойна перечитывания. Кто-то мудро заметил: “Книга, которую читают, имеет настоящее; книга, которую перечитывают, имеет будущее”. Подтверждает эту мысль следующий факт. Исследуя в 2001 году чтение петербургских библиотека-

рей, мы поинтересовались, какие книги в детстве они неоднократно перечитывали. Составленный список книг почти один к одному совпал с другим списком, который составили участники конференции в Тюмени в том же году для чтения подросткам в XXI веке. В тот и другой перечень вошла классика детской литературы: Н. Носов, В. Драгунский, А. Грин, В. Каверин, С. Экзюпери, Д. Р. Р. Толкин, А. Линдгрэн и др. Книги, которые перечитывались петербургскими детьми в прошлом, вошли в круг будущего чтения новых поколений, живущих в другой части России.

Опыт показывает: жизнь классиков — в перечитывании. “Художественное произведение, — писал Белинский, — открывается не вдруг, а постепенно: чем более его читают, тем понятнее оно становится и тем больше наслаждения доставляет, выигрывая таким образом с течением времени, обновляясь и юнея от полноты лет, — между тем как мнимохудожественные произведения, часто ослепляя своей новостью и приобретая от этого всеобщий и громкий успех, все более и более бледнеют и тускнеют от каждого нового чтения и, наконец, гибнут от старости, которую обыкновенно называют *устарелостью*”. Со словами Белинского сходно высказывание нынешней 15-летней школьницы.

“Бывают книги, как гипноз, — говорит она. — Очнешься только тогда, когда чтение уже закончено. Но проходит время, и вдруг замечаешь, что не помнишь ничего. Из любопытства берешь ее вновь, но никакого гипноза уже не возникает. Магическая сила книги исчезла”. Это замечание девочки можно отнести ко многим произведениям массовой культуры. Статья писателя Е. Чудиновой “Произведения одноразового использования” (“Панорама читающей России”, 2003, № 1, с. 18–20) говорит как раз о произведениях, непригодных для перечитывания. Низший слой массовой литературы она назвала “словопомолом”. Общение со “словопомолом”, по ее мнению, даже нельзя назвать чтением. К нему подходит лишь слово “потребление”. Дети, приученные к такой литературе, навсегда могут стать потерянными для освоения подлинной культуры, для настоящего чтения и перечитывания. Но продолжим мысль девочки дальше: “Но бывают книги, как колодец: сколько ни черпаешь из него, а дна не видно. Такой для меня была и остается сказка “Маленький принц”. К бездонным книгам можно отнести всю художественную классику. Взять, например, трилогию Д. Р. Р. Толкина. Вот что пишет певец и композитор Б. Гребенщиков: “Трилогию (речь идет о “Властелине колец”, “Повелителе ко-

лец” и “Хоббите”) я перечитывал раз одиннадцать, два раза переводил ее на русский язык в устном чтении, и для меня это “Книга!”. Культ трилогии в 70-80 годы XX столетия принял самые неожиданные формы: книги Толкина читали и перечитывали дети и академики, хиппи и домохозяйки. В трилогии увидели потенциальное устройство мира, в которое поверили миллионы.

Перечитывание лучших книг характеризует и читателя. Некоторые библиотекари недоумевают, когда старшеклассник вдруг спрашивает сказки, прочитанные в детстве. Они относят этот спрос к низкому уровню читательского развития школьника. На самом деле желание перечитать знакомое и любимое — это показатель духовных потребностей читателя. И это желание достойно поддержки. Его надо направить на открытие новых ценностей произведения и использовать для разговора о том, чем новое прочтение отличается от первоначального. Иное фокусирование внимания при повторном обращении к книге — это индикатор развития читателя. Писатель Вересаев говорил: “Через каждые пять лет перечитывай “Фауста” Гете. Если ты каждый раз не будешь поражен, сколько тебе открывается нового, и не будешь недоумевать, как же раньше ты этого не заметил, — то ты остановился в своем развитии”. Эти слова в равной степени могут быть отнесены к любому произведению из золотого фонда художественной литературы и к любому ее читателю.

А.М.Левидов дифференцировал перечитывание на *онтогенетическое* и *филогенетическое*. Под первым он понимал перечитывание одного произведения одним человеком в разные периоды времени. Под вторым — перечитывание какого-либо произведения различными поколениями. Твардовский писал: “Если Пушкин приходит к нам с детства, то мы по-настоящему приходим к нему только с годами”. По-разному приходят к Пушкину не только разные читатели, но и разные поколения. Текст его произведений один, но мы вправе сказать, что каждая эпоха имеет своего Пушкина. И это не будет противоречием.

Однако какое бы большое значение мы ни придавали чтению и перечитыванию, они — не самоцель. “Чтение, — говорил Н.Рубакин, — это только начало. Творчество жизни — вот цель”. Читая, человек не только заполняет свой внутренний мир новыми чувствами, размышлениями, образами, он строит систему отношений — к себе, к другим, вырабатывает жизненные установки и ценности. Чтение способно регулировать поведение читателя, определять

глубинные процессы самосознания и самооценки, развивать психологическую культуру. Знакомство с разными персонажами, их судьбами, постановка себя на их место помогает читателю прогнозировать свое собственное поведение и результаты взаимодействия с другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА:

Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. — 1961. — № 2. — С. 36-46.

Крейденко В.С. Чтение как труд и творчество // Психология и социология библиотечно-информационной деятельности и подготовки библиотечных кадров. — Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2001. — С. 47-53.

Левидов А.М. Чтение и перечитывание // Автор-образ-читатель. — Л., 1977. — С. 303-336.

Соколов А.В. Чтение в эпоху электронных коммуникаций // Читающий мир и мир чтения: Сб. ст. по материалам междунар. конференции. — М.: Изд-во Рудомино, 2003. — С. 140-148.

Тихомирова И.И. Школа творческого чтения: Метод. пособие. — М.: ВЦХТ, 2003, — 160 с.

Чтение. Общество. Государство: Материалы к Всероссийскому Конгрессу в поддержку Чтения. — М.: СИРПП, 2001. — 128 с.



ЭМОЦИИ, или резонанс души

Мир чувств, эмоций, настроений и переживаний часто в отличие от разума — мира образов, понятий и представлений — называют душой человека. В своем соединении эти миры образуют внутренний мир человека.

В современной отечественной библиопсихологии проблема эмоций — белое пятно научных исследований. Показателен факт: в указателе К.И.Воробьевой “Библиопсихология”, охватившем литературу по психологии чтения, читателя и книги за период с 20-х по 90-е годы XX столетия, из многих сотен работ не нашлось и десятка, посвященных эмоциям. Тенденция на рационализм, имеющая мировой характер, чревата опасными последствиями. Авторы исследования “Сохранит ли человечество человечность”, проведенного учеными-экспертами ООН из 87 стран мира, сделали общий вывод: рационализм ведет к отчуждению людей друг от друга, а замена эмоционально-эстетического развития личности информированностью предопределяет дисгармонию, разрушает в человеке его духовное начало. Особенно отрицательно это сказывается на детях. К счастью, пагубное влияние рационализма начинает постепенно осознаваться специалистами, в том числе и в сфере чтения. Неслучайно федеральная программа “Чтение” идет под девизом “Сохраним духовность России”. Органично входят эмоции в развивающие программы некоторых крупных детских библиотек.

Надо сказать, что значительную теоретическую разработку эмоции получили в общей психологии. Из отечественных ученых в эту область внесли заметный вклад П.В.Симонов, П.К.Анохин, В.К.Виллюнас. Из зарубежных — американские ученые К.Е.Изард, К.Роджерс и др.

Слово эмоция происходит от латинского *emovere*, что означает — волновать, возбуждать. Это обобщенные чувственные реакции, возникающие на разнообразные по характеру сигналы, исходящие извне. Основу эмоциональной сферы личности составляют аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения, переживания, эмпатии, страсти.

Аффект — наиболее мощное, бурное, малоуправляемое проявление сильной эмоциональной реакции, часто сопровождаемое действием. (“Она бьет их, за чупрун таскает”).

Собственно *эмоции*, в отличие от аффектов, — реакция не только на события свершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Если аффекты отражают итоговую оценку ситуации, то эмоции относятся к началу действия и предвосхищают результаты. Характерная особенность эмоций — их летучесть и изменчивость.

Чувства — более чем эмоции, устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. Фундаментальными из них психологи считают интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину. Для возникновения чувства нужны определенные причины, не всегда осознаваемые человеком.

Настроение — самое длительное, или “хроническое” эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека, оно не столько предметно, сколько личностно.

Переживание — непосредственное отражение человеком эмоциональных состояний своих собственных или других людей, реальных или вымышленных (сопереживание).

Эмпатия — способность к эмоциональному созвучию, вхождению в субъективный мир другого человека без предвзятости и оценки, улавливание всех оттенков его внутренней жизни.

Страсть — сильное, стойкое чувство, захватывающее человека сполна. (“Я знал одной лишь думы власть, одну, но пламенную страсть”).

Эмоции условно делят на положительные и отрицательные, на стенические (возбуждающие) и астенические (угнетающие), на добрые и злые, на глубокие и поверхностные. Все многообразие эмоциональных состояний, включающее широкий спектр оттенков чувств, пережитых человеком в жизни, составляет эмоциональный опыт личности, в который входит и опыт читательских впечатлений. Функционирование эмоциональной сферы складывается из эмоционального реагирования (резонанса), эмоционального дифференцирования, идентификации своих чувств с чувствами других, эмоционального самосознания, включающего в себя и регуляцию своих чувств. Развитие этих свойств определяет уровень эмоциональной культуры личности. Важная часть эмоциональной культуры — умение читать язык эмоций, улавливать их проявления, различать их между собой.

Великий знаток души человеческой Ф.М.Достоевский полагал, что эмоции составляют самую существенную часть психики человека, более значимую, чем рассудок. Эмоциональное начало про-

низывает все стороны человеческого “я”, его нельзя отделить ни от характера человека, ни от его поведения, ни от отношения к миру, и, следовательно, к книге и чтению. Для подтверждения этого положения психологи обычно цитируют К.Ушинского: “Ничто — ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования, в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего строя души нашей”. Это дает основание для вывода: “чувствования” — главный индикатор личности. А это значит, что и при изучении читателя, если мы хотим узнать не отдельные черточки, а весь “строй души его”, эмоции должны быть поставлены на первое место. Эмоциональный показатель может быть положен и в основу дифференциации читателей.

Эмоции не отделены и от умственной деятельности человека. Они мобилизуют, стимулируют ее. С ними связана предвосхищающая и эвристическая стадии познания. Эмоции выполняют функцию оценки, побуждения, накопления и актуализации индивидуального опыта получения и переработки знаний. Без эмоций нельзя представить себе и взаимоотношения людей, общения их между собой. Суть общения как раз и состоит в том, чтобы улавливать чувства другого и координировать с ними свои.

Особое место эмоции занимают в жизни ребенка. Как известно, дети думают сердцем, а не умом, и силой чувств и их откровенностью превосходят взрослых. Как отметил психолог К.Е.Изард, дети — величайший учитель для исследований эмоций. Никогда не бывает эмоций более очевидных, чем на лицах детей, и нет ситуаций более убедительных и решающих для эмоциональной коммуникации, чем та, которую проявляют дети. Любопытен эпиграф к известному фильму Г.Данелии и И.Таланкина “Сережа”: “У меня есть сердце: не верите — послушайте”. Это выражение сути ребенка привел в одной из своих статей Р.Быков, страстно ратовавший, чтобы дети могли “прощать, жалеть и любить”. Эмоциональная природа детей определяет и характер чтения.

Анализ детских читательских впечатлений, отраженных писателями классиками в мемуарах и автобиографических повестях, показал, что эмоциональное начало является в них преобладающим. “Я чувствовал, как у меня мурашки бегут по телу”, — пишет один. “У меня замирало сердце”, — вторит ему другой. “Я плакал навзрыд”, — продолжает третий. При этом поражает широкая амплитуда чувств: от страха, жалости, печали, гнева, скорби до

восторга, восхищения, потрясения, радости и блаженства. Важным моментом эмоциональной реакции читателей-детей является подлинность переживаний. Их чувства — не имитация. “Лица его драм — пишет Герцен о своем детском восприятии Шиллера, — были для нас существующие личности, мы их разбирали, любили и ненавидели не как поэтические произведения, а как живых людей...”. Эта искренность и непосредственность чувств ребенка в ответ на вымышленные образы — важнейшая предпосылка тонкости, чуткости, богатства эмоций, которые он проявляет или сможет проявлять в реальной жизни. В чувственном восприятии будущих писателей поражает способность устанавливать цепочку связей самую неожиданную, как, например, у Марины Цветаевой — жалость к пушкинскому вурдалаку соединилась с жалостью к бе-сам, мчавшимся тучами, а потом увязались с жалостью к Наполеону и Гете. Общее для всех в ее сознании было — любовь к тем, кто проклят людьми.

Анализируемый нами материал убеждает в том, что в восприятии ребенком художественного произведения значительную роль играют “мелочи”. Объем произведения в целом — нелегкая задача — в фокусе внимания оказываются детали. Именно они чаще всего и вызывают эмоциональную реакцию детей. Чем больше ребенок открывает, замечает в произведении частных, тем больше от правных точек получает он для творчества, тем сильнее эмоции, больше наслаждения от чтения.

Могут заметить, что названные качества восприятия ребенком художественных произведений проявили одаренные дети — будущие писатели. Но в этом и особая ценность их детских читательских впечатлений. Их можно рассматривать как эталон искусства чтения, к которому надо приближать восприятие любого ребенка. Наша задача — изучать этот эталон, выявлять на нем общие закономерности влияния книги на эмоциональный мир детской души.

Изучение нынешних детских читательских отзывов показывает, что и среди них есть такие, которые покоряют свежестью чувств, богатством ассоциаций, неповторимым проявлением сопереживания. Однако такие факты становятся год от года все реже и реже. Это во многом обусловлено общей скудностью эмоциональной сферы детей, развитием которой никто по-настоящему не занимается. Режиссер Р.Быков в уже упомянутой нами статье говорит о явлениях эмоционального дисбаланса в сторону отрицательных, антигуманных чувств у подростков, воспитанных на жес-

токих фильмах, на низкопробных литературных поделках, атрофирующих гуманные чувства, деморализующих детей. В немалой степени по этой причине растет количество подростков с неадекватной реакцией на добро и зло, трудных в общении, непредсказуемых в поведении. Это проявляется и в читательских реакциях. Исследования фиксируют: многим детям чужды персонажи, нуждающиеся в сочувствии и сострадании, и привлекательны — несущие зло и разрушение.

Крайне бедны и представления детей об эмоциональной сфере внутреннего мира человека. Любопытны данные эксперимента, проведенного нами в одной из петербургских средних школ. Ученикам 5 и 7 классов было предложено написать на листках перечень чувств, которые Пушкин в стихотворении “Памятник” назвал “добрыми” и которые стремился пробудить своей поэзией. Оказалось, из общего набора более чем в 100 разных слов, названных школьниками, только три можно было отнести к категории “добрых чувств”. Остальные отражали явления, вообще не принадлежавшие к миру чувств. Назывались или черты характера: решительность, трудолюбие, смелость, активность, или интеллектуальные качества личности: ум, сообразительность, мудрость, знания. Если учесть эти ответы в контексте изучаемых в школе классических произведений, полных гуманности, сердечности и любви, то они не могут не поразить.

Итак, эмоциональная природа ребенка и реалии сегодняшней жизни оказались в явном противоречии друг другу. Это противоречие еще не стало предметом широкого общественного обсуждения и не вошло в профессиональное сознание детского библиотекаря как задача первостепенной важности. Исключение составляют попытки библиотечарей подойти к руководству чтением детей с позиции библиотерапии, которая основана как раз на обогащении, развитии, регуляции и коррекции эмоциональной сферы личности средствами книги и чтения. В большинстве случаев эмоциональный потенциал детской книги остается по существу не реализованным и не оцененным самой библиотекой.

А между тем, нет другого более сильного средства воспитания чувств, чем художественная литература — искусство слова. А.И.Солженицын в своей Нобелевской лекции сформулировал эту мысль так: “Кто сумел бы косному упрямому человеческому существу внушить чужие дальние горе и радость, понимание масштабов и заблуждений, никогда не пережитых им самим? Бессиль-

ны тут и пропаганда, и принуждение, и научные доказательства. Но, к счастью, средство такое в мире есть! Это искусство. Это литература... Искусство воссоздает опыт, пережитый другими, — и дает усвоить как собственный”.

Горький назвал писателей “чувствилищем” своей эпохи, а русское искусство “самым сердечным” в мире. “Сердечное” искусство требует и “сердечного” читателя. Этот тип читателя хорошо обрисовал Л.Толстой в предисловии к повести “Детство” Первым качеством этого желанного для него типа он назвал чувствительность, то есть способность пожалеть от души и даже пролить несколько слез о вымышленном лице, которого полюбил читатель, и от сердца порадоваться за него. Вторым качеством он назвал способность понимать другого человека без слов, “когда не нужно толковать свои чувства и свое направление, а видишь, что он понимает меня, что всякий звук в моей душе отзывается в его”. Названные писателем качества — главная предпосылка полноценного восприятия любого художественного произведения и, следовательно, эмоционального влияния книги на читателя. Без сопереживания и эмоционального резонанса процесс восприятия литературного произведения рассудочен, прагматичен и холоден. Сопереживание — единственный способ узнать боль, радость, страдание других людей.

Но, чтобы это произошло, чтобы читатель пережил во всем богатстве эмоциональных состояний чужую жизнь, он должен владеть языком чувств, уметь прочесть их в душах персонажей. Как известно, есть два способа выражения чувств: вербальный и бессловесный. Художественная литература в совершенстве владеет тем и другим. Она обладает прежде всего неисчислимым богатством терминов и иных языковых способов выражения чувств. Среди последних назовем метафоры (“Грусть-тоска меня съедает”), эпитеты (“Распроклятая ты мошка!”), сравнения (“Словно горькая вдовица”), восклицания (“Ах, и зарыдали оба”). Особое место для передачи оттенков чувств и настроений персонажей имеют синонимы — слова, сходные по значению, но не тождественные друг другу. Например, изумление — то же, что и удивление, но доведенное до аффекта, ярость — доведенный до предела гнев, обожание — любовь, ставшая страстью и т.д. Только для передачи чувства горя существуют десятки глаголов: горевать, скорбеть, сокрушаться, убиваться, расстроиться, кручиниться и т.д., каждый из которых не повторяет другого и несет в себе свой эмоциональный оттенок.

Точность в различении оттенков чувств, стремление к точности в словесном названии — характерная особенность писательского творчества, в то же время это признаки эмоциональной культуры любого человека. Особая прозорливость читателю, а тем более, ребенку, важна, когда чувства персонажа противоречат сказанному (лесть, обман), или “рядятся” в чужой наряд (за грубостью скрывается нежность, а за нежностью — коварство).

Наряду со словесным богатством и способами его использования для выражения чувств художественная литература — великий клад бессловесного языка чувств. На нем “разговаривают” лицо, руки, тело: чувства можно прочесть в глазах, улыбке, слезах, в интонации, ритме, темпе и паузах речи, даже в молчании. Эмоциями наполнено все поведение персонажей. Вот, например, как Толстой изображает настроение Карла Ивановича, который был не в духе. “Это было заметно по его сдвинутым бровям. И по тому, как он швырнул сюртук в комод. И как сердито подпоясался, и как сильно чиркнул ногтем по книге диалогов, чтобы означить то место, до которого мы должны были вытвердить”. Для понимания чувств персонажа большое значение имеет словесный психологический портрет персонажа. У писателей, художников он красноречиво говорит о богатстве или бедности его внутреннего мира. Подобно тому, как начинающих художников учат наблюдать за лицами окружающих людей, ловить выражение их глаз, так и читателю надо вглядываться в лица персонажей и в их черточках угадывать скрытую внутреннюю жизнь.

Невербализованный язык чувств — это язык самой жизни, нашего повседневного общения, предполагающего умение читать человека как книгу. В общении имеет большое значение не только что делает человек, не только что говорит, но и как он это делает, как говорит, с каким чувством и в каком эмоциональном состоянии. Язык чувств, в отличие от языка слов, известен каждому от рождения. Грудные дети еще не знают ни слова, но уже способны пугаться, радоваться, сердиться и удивляться.

Психолог К.К.Платонов подсчитал, например, что у Толстого в его произведениях описано 85 оттенков выражения глаз и 97 оттенков улыбки, передающих эмоциональное состояние персонажей. В том же творчестве Толстого Н.Чернышевский заметил одну редкую особенность — умение проследивать всю динамику внутренней жизни персонажей, ее текучесть, подмечать мельчайшие нюансы в переходе одного чувства в другое. Вот почему для тех,

кто хотел бы проникнуть в тайны интимной жизни людей, освоить язык чувств и тем самым обогатить себя как личность, искусство слова — лучший учебник. В отличие от реальной жизни, где эмоции летучи и за ними трудно проследить, художественная литература дает зафиксированный в тексте и материализованный в слове сложный и динамичный рисунок чувств, над которым можно думать, анализировать, сопоставлять и которым можно “заражаться”. Эмоциональное обогащение здесь тесно связано с развитием читательского мастерства, а эмоциональная культура — с культурой чтения.

Читая художественную литературу, читатель не только реагирует чувствами на эмоциональную тональность того или иного персонажа, но всего произведения в целом. Речь идет о так называемом пафосе — господствующем чувстве произведения, пронизывающем его, составляющем его душу, дающем читателю в итоге заключить — грустное оно или жизнерадостное, печальное или смешное. Известен факт, когда Пушкин, слушая чтение “Мертвых душ” автором этого романа, смеялся от души, а в заключение чтения сделался совершенно мрачен. Когда же чтение закончилось, он произнес голосом тоски: “Боже, как грустна наша Россия!”.

Особое место в эмоциональной стороне восприятия художественной литературы занимает ощущение неповторимой индивидуальности автора, которое психолог Л.Виготский назвал “эмоциональным резонансом автору”. Читая художественное произведение, читатель не просто знакомится с тем, о чем там говорится, но и находится во внутреннем общении с автором. По ходу чтения его образ, его субъективное и творческое “я” выкристаллизовывается в читательском сознании, соответственно оценивается. Сложность возникновения чувства автора вызвана тем, что он, как правило, в своем отношении к тем или иным персонажам прямо не заявляет. Его в тексте будто бы и нет. Чтобы лучше объективировать действительность, изображенную им, он по соображениям чисто художественным, пытается как раз свое субъективное скрыть. Показателен в этом отношении совет А.Чехова начинающей писательнице Авилевой: “Над рассказами можно и плакать, и стенать, можно страдать заодно со своими героями, но, полагаю, нужно это делать так, чтобы читатель не заметил. Чем объективнее, тем сильнее выходит впечатление”. Подлинный писатель владеет способом высказывать свои “невидимые миру слезы” опосредованно через систему художественных образов, через тональность фраз, лекси-

ку, описания природы и т.д. Тонкий читатель со своей стороны эти сигналы улавливает и реагирует на них своими чувствами. В итоге рождается ощущение авторского стиля и писательской индивидуальности в целом. Интересен пример: философ Ю.Борев, исследуя категорию комического в литературе, собрал целую коллекцию разновидностей смеха, проявленного разными писателями в своих произведениях: веселая и горькая насмешка Эзопа, раскатистый хохот Рабле, едкий смех Свифта, смех сквозь слезы Гоголя, душевный юмор Чехова и т.д. Такая характеристика родилась в результате основательного знакомства с творчеством этих писателей.

Если мы хотим узнать, как повлияла книга на читателя, то первое, что нас должно интересовать, — какие эмоции она у него вызвала: что его радовало, что восхищало, что вызвало грусть, а может быть, негодование, к чему он остался равнодушным. Полезно поинтересоваться, были ли чувства читателя одинаковыми на протяжении чтения или они менялись, одно переходило в другое.

Подытоживая сказанное, очертим круг задач и условий для развития эмоциональной сферы читателей-детей.

Обострить интерес детской читательской аудитории к субъективному миру человека. Заинтересовать “тайным смыслом душевной работы” (Л. Толстой).

Приучать детей рассматривать эмоциональное богатство личности как высшую ценность. Отличать шаблон и имитацию эмоциональной реакции от ее естественного проявления.

Развивать наблюдательность ребенка за эмоциональной жизнью окружающих людей, помогать ему накапливать наглядный материал о человеческих эмоциях.

Учить словесному и бессловесному языку чувств, их проявлениям в жизни и литературе.

Развивать эмоциональный резонанс — способность отзываться на чувства персонажей, адекватно на них реагировать. Содействовать эмоциональной идентификации — способности переносить на себя чувства персонажа, ощущать себя в его обстоятельствах, находить в прочитанном созвучие собственной душе.

Для решения поставленных задач необходимо создать в библиотеке условия для эмоционального самовыражения ребенка, теплую обстановку для душевного диалога. Изучая личность читателя и процессы чтения, отдавать предпочтение диагностике чувств.

ЛИТЕРАТУРА:

Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Метод. пособие. — М.: Изд-во ИПК и ПРНМО, 1993. — 56 с.

Изард К.Е. Эмоции человека. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 439 с.

Левин В. Когда маленький школьник становится большим читателем. — М.: Лайда, 1994. — 190 с.

Ольшанникова А.С. Эмоции и воспитание. — М.: Знание, 1983. — 78 с.

Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли других людей по их жестам. — М.: Айкью, 1995. — 257 с.

Симонов П.В. Эмоциональный мозг. — М.: Наука, 1981. — 215 с.

Стрелкова Л.П. Эмоциональный букварь от Ах до ай-ай-ай: Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. — М.: Интерспресс, 1994. — 239 с.

Татаров Н. Язык чувств. — М.; СПб: Питер, 2003. — 190 с.

Тихомирова И.И. Учить языку высоких чувств// Читающая Россия: Мифы и реальность. — М.: Либерия, 1997.— С. 131-135.





Я-КОНЦЕПЦИЯ, или путь к себе

Психологические словари трактуют термин “Я-концепция” (по другой терминологии “образ-Я”, “самоидентичность”, “самосознание”) как динамическую, более или менее осознанную систему представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и сообразно этому относится к себе. Мы испытываем чувство самоидентичности (отличие от других) и в силу принадлежности к обществу — чувство идентичности с другими. Образ-Я — сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию человеком своих качеств. Суть “Я”, как утверждают специалисты, не в теле, не в эмоциях, не в интеллекте. Я — некий центр, способный управлять и тем, и другим, и третьим, добиваться успехов в жизни и преодолевать неудачи. В нем, как в голограмме, закладывается все, что пережито человеком за его жизнь и что в свою очередь влияет на все, что переживается здесь и сейчас. В психологии различают понятия “Эго” и “Я”. Я — спонтанно, равно себе и естественно. Это глубинная часть личности, обладающая свободой выбора, свойством творца и делающая человека индивидуальностью. Что касается Эго, то оно формируется за счет чужих влияний и стереотипных установок.

Незнание себя приводит к нарушению ориентации: кто я? что я? откуда и зачем я? Такими вопросами, задался, например, Николай Топоров — герой повести А. Лиханова “Никто”. Незнание порождает неверие в себя, самоуничужение. Происходит то, что хорошо показано в сказке-повести А. Волкова “Волшебник Изумрудного города”. Страшила, Железный дровосек и Лев считали, что им для самоутверждения не хватает главных качеств. Первому — ума, второму — сердца, третьему — храбрости. Их убеждение как раз и исходило от незнания своих подлинных возможностей. Великий Гудвин вдохнул в каждого из друзей веру себя. Он убедил их, что недостающие, по их мнению, качества как раз и составляют их подлинную сущность. Самоидентичность придает человеку уверенность в своих силах, чувство незаменимости, обеспечивает позитивную самореализацию.

Становление самосознания и устойчивого образа-Я — важнейшее психологическое приобретение подростка и ранней юности. Человек в возрасте 12-14 лет открывает свой внутренний мир, его душа наполняется идеальными образами и гипотезами о себе. Если для ребенка единственной реальностью является внешний мир, то для подростка средоточием психической жизни становится он сам. Сложность мироощущения подростка состоит в его двойственности. С одной стороны, он воспринимает себя, как взрослого, с другой стороны, зависимого от взрослого — ребенка. Это несоответствие порождает противоречия и конфликтность, самоуглубленность в себя. Вместе с открытием своего внутреннего мира в сознание подростка вкрадывается тревога. Неподобие на других способна вызвать чувство одиночества. “Я одинок, как Робинзон Крузо на необитаемом острове, — пишет 16-летний юноша в газете, — с той лишь разницей, что у меня нет Пятницы”. Одиночество, как показывает опыт, плодотворно, если оно используется для духовного саморазвития (вспомним Чайку по имени Джонатан Ливингстон), и чревато разрушающими личностными последствиями, если сопровождается духовным вакуумом. Неслучайно период осознания своей индивидуальности часто связывают с критической фазой развития, называемой то “опасный возраст”, то “юношеский кризис”.

Подростковое и юношеское “Я” еще, как правило, очень неустойчиво и противоречиво, что сказывается на ценностных ориентациях и предпочтениях школьников. Так, в повести Н.Соломки “Белая лошадь — горе не мое” десятиклассник Юрий Шамов о стихотворении Пушкина говорит: “Ну, кто сейчас так чувствует? Какой еще “гений чистой красоты”? Кому это нужно? Сейчас люди совсем другие, им смешно это”. Но не прошло и суток, как тот же трудный подросток Шамин — современнейший юноша в джинсах и с гитарой — пел тихо в темном дворе:

“Слышали ль вы за рошей глас ночной
Певца любви, певца своей печали?”

В отрочестве душа человека в состоянии брожения. Сегодня она одна — завтра другая. Социолог Игорь Кон подтвердил эту противоречивость высказываниями самих же подростков. Допиывая фразу: “Я — в своем представлении...” большинство подчеркнуло переменчивость в самооценке и самоощущении. Этот

этап становления индивидуальности канадский ученый Джеймс Марша назвал “размытой идентичностью”. Наглядный пример размытости самосознания подростка показал писатель и режиссер К.Шахназаров в повести “Курьер”. В поисках себя и в целях защитной реакции герой повести Иван, проваливший вступительный экзамен в вуз, прикидывается то шутом, “думающим после, как скажет”, то романтиком-нигилистом, отвергающим ценности как отцов, так и сверстников. Кто же он на самом деле, он и сам не знает. Бравата и опустошенность в нем живут рядом.

В психической жизни человека, — говорит профессор Э.Цветков, — всегда присутствует “значимый другой”. Это любой человек, который важен и влиятелен в отношении формирования у индивида моделей поведения, ценностей и личного образа-Я. Он является или образцом, помощником или противником. Но, как известно, познать внутренний мир реального человека невозможно. В поисках эталона личности и расширения диапазона самосознания незаменимую роль играет художественная литература, воплотившая в себе духовный опыт человечества. Именно художественная литература позволяет читателю включиться во внутреннюю жизнь других людей, познать ее и соотнести со своей собственной. Она помогает открыть в себе самом те или иные стороны характера, сформулировать неясные чувства, разбираться в хаотичных порывах и стремлениях. Читая о разных персонажах, сравнивая с собой, идентифицируя себя то с одним, то с другим, подросток проверяет свои возможности, порой обнаруживая в себе такие внутренние ресурсы, о которых и не подозревал. Психологически точно заметил Генрих Гессе:

“Каждый книжный том —
Это только путь к тому,
Что в тебе самом”.

Лев Толстой в повести “Юность” рассказал, как, читая романы Дюма и других авторов, Николай Иртеньев воображал себя то полководцем, то министром, то силачом, то страстным человеком. При этом он находил в себе все описываемые страсти и сходство со всеми характерами, и с героями, и со злодеями каждого романа, как мнительный человек находит в себе признаки всех возможных болезней, читая медицинские книги. Важно заметить, что на основании романов у него составились “идеалы нравственных досто-

инств”, которых он желал достигнуть. Признание великого писателя показательно в том отношении, что образ желаемого “Я” складывается у подростка из элементов образов других людей — их социального статуса, способностей, поведения и т.д. под углом зрения нравственных достоинств.

Однако не у всех читателей-подростков самоидентичность формируется в зависимости от того, “что ему книга последняя скажет”. Нельзя исключать фактов, когда, находясь под сильным впечатлением от какого-либо персонажа или реального лица, подросток решает “делать жизнь” с него. Следование чужому примеру Д. Марша назвал “дарочной” идентичностью. Характерен в этом плане опыт писателя В.Вересаева. Будучи подростком, он прочитал сказку в стихах “Про воробья, который делал в жизни все, что мог”. Сравнивая себя с соловьем и павлином, воробей не находил в себе ни выдающегося голоса, ни красивого оперенья. Он понял, что ему никогда не иметь тех качеств, которые приводят в восторг других. Но мать ответила грустному воробью, что внешние данные не в нашей власти, но всякий может, если захочет, делать окружающим добро, и тогда все его будут любить. Воробей так и поступил: всем делал добро — выкармливал выпавших из гнезда птенцов, пел песни обездоленным. Когда его хоронили, то сам соловей — гордый и великолепный — говорил над его могилой о том, что умерший был лучше и достойнее всех. У него было то, что достойнее всяких талантов:

Он был добр, он был полезен,
Делал в жизни все, что мог.

На протяжении всей жизни Вересаев олицетворял себя с образом воробья. Автор, имя которого писатель и не запомнил, “подарил” ему самоидентичность. “И когда, бывало, больно от чего-нибудь самолюбию, когда чувствовал себя серым и никому не интересным, у меня вставала мысль: этой возможности, какая была у воробья, никто не сможет отнять у меня”. (Примером человека, сформировавшего еще в ранние годы образ-Я по образцу реального человека, может служить Саня Григорьев — герой романа В.Каверина “Два капитана”. Образ капитана Татаринова стал для юноши той путеводной звездой, которая определила его жизнь и выстроила “Я” — большой, цельной и сильной личности).

Но не только желаемый образ-я творит читающий подросток с

помощью чтения. Вместе с “идеалом нравственных достоинств”, о которых говорил Толстой, он получает “мерило” для оценки имеющихся собственных свойств. Вспомним, как Вениамин Каверин, сравнивая себя с арканзасскими трапперами, проверял — не трусли ли он. Подобную реакцию мы увидели и у детского писателя Макса Бременера при чтении им в юности трилогии Н. Гарина-Михайловского “Детство Теме”, “Гимназисты”, “Студенты”. Он увидел в близком для себя человеке Теме Карташеве личность, превосходящую его во многом, в частности, в начитанности. Знакомство с героем трилогии дало ему душевный опыт, стремление интеллектуально сравняться с ним.

Живя в обществе, подросток не может не соотносить себя с окружающими людьми и не ориентироваться на них. Особенно он дождит мнением референтной группы, стремясь принципиально не отличаться от их представителей. С другой стороны, он не хочет потерять себя, стать копией других. Вот почему, как показал И.Кон, представление подростка о себе никогда не совпадает с “Мы”.

Не я, и не он, и не ты.
И то же, что я, и не то же.
Так были мы где-то похожи,
Что наши смешались черты.

Противоречивость — “и то же, что я, и не то же” — направляет самосознание молодого человека по двум противоположным направлениям. Первое — стремление к отделению себя от других, к самоидентичности. Второе — стремление к сближению себя с другими, к идентичности с окружающими его людьми (конформизм) и шире — с представителями своего пола, культуры, нации и т.д. О первом направлении мы уже говорили. Подытожим его словами немецкого философа Мартина Бубера: “Долг каждого — знать и не забывать, что он в мире единственный в своем качестве и что еще никогда не появлялось никого, подобного ему, ибо, если уже был подобный ему, то не было бы необходимости в нем самом. Каждый отдельный человек — новое создание в мире, и он должен довести свое своеобразие до совершенства”.

Остановимся на втором направлении. Оно связано с социализацией личности, то есть с приобретением социального опыта, с адаптацией к актуальным запросам социума. Нынешняя ситуация делает проблему социализации юного поколения особенно значимой и

сложной. Это вызвано тем, что социум в России перестал быть монолитным и распался на множество общностей. Каждая общность, осознавая себя самое, реализует свои интересы и приоритеты подчас за счет других. Современный ребенок с самых малых лет становится свидетелем разных, подчас противоположных жизненных сценариев и ценностных установок. В этих условиях подросток может идентифицировать себя с разными социальными группами, в том числе и с деструктивными. Социологи установили не единичные случаи, когда растущий человек за образец для себя берет киллеров или “интердевочек”. Наше исследование, посвященное влиянию литературного героя на читающего ребенка, показало, что уже у младших школьников в оценке персонажа преобладают не нравственные, а прагматичные или чисто внешние критерии. Заметно проявило себя неверие в положительных персонажей, их бескорыстие, самоотверженность и доброту. К положительным (“крутым”) чертам характера дети стали относить, прежде всего, силу, а также умение ловчить, хитрить, приспособливаться. Интересен и тот факт, что отрицательных персонажей многие нынешние дети оправдывают: “Они, возможно, и негодяи, но таким больше везет, их побеждают только в детских книжках, а не в жизни”.

В социально неоднородном обществе необходимость приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, заложенным в лучших образцах художественной литературы, неизмеримо возрастает. Следя за судьбой литературных персонажей с разными жизненными установками, читатель видит, что получается в результате их действий, и делает выводы, которые эмоционально закрепляются в его сознании. Из неопределенности реальной жизненной ситуации человек переносится в художественную ситуацию, которая становится для него определенной. Она принуждает человека к отказу от эгоистических интересов в пользу интересов других, убеждает его в целесообразности толерантности. Путь к гуманной самоидентичности лежит через присвоение и сопереживание соответствующих жизненных моделей поведения и отторжения от антигуманных моделей, то есть через мысленный диалог между ними.

Говоря о формировании Я-концепции у нынешнего поколения юных, нельзя обойти и такой социальный фактор, как компьютеризация нашего общества. Как говорят психологи, широкое использование компьютера ребенком до осознания порождающего мысль “Я” может помешать ему в полноценной реализации себя как творческой личности. Чтобы компьютер не разрушал психики

ребенка и не подчинял ее стереотипам, ему надо сформироваться в думающую личность. И опять-таки это может быть достигнуто путем чтения художественной литературы. Умная книга, проходя через творческое сознание ребенка, реализуя себя в мыслях, чувствах, образах, активизируясь в общении с другими, страхует его в настоящем и будущем от порабощения электронными носителями информации, помогает осознать, что они лишь помощники человека, а не заменители его творческой силы.

Полагаем, что сказанного достаточно, чтобы убедиться: для становления позитивной самоидентичности необходимо приобщать детей к гуманизирующему влиянию искусства слова. Их душа жаждет полноценной духовной пищи. Но, как ни парадоксально — отвергает ее. Верно отметила психолог О.Кабачек: “Мимо юного читателя проходят не востребуемыми духовные богатства мировой литературы — именно те, в которых он больше всего нуждается... Старшие подростки и старшеклассники, остро переживающие психологические проблемы своего возраста, не способны увидеть эти же самые проблемы в классических романтических произведениях, в философской лирике. Не способны увидеть потому, что не владеют языком искусства”. Я бы добавила — их не научили видеть в искусстве самих себя, как и других живых людей, радоваться и страдать вместе с ними, не научили учиться быть Человеком на опыте человечества.

Чтобы художественная литература стала пространством для формирования в ребенке лучших человеческих качеств, взрослым надо думать о его Я-концепции задолго до того, как потребность в ней заявит о себе. Мы уверены: начинать надо с дошкольников и младших школьников. Исследования показали, что уже к шестилетнему возрасту ребенок достаточно хорошо дифференцирует близкое окружение по личностным качествам: кто самый добрый, строгий, умный, заботливый, — и позиции самого себя в этом окружении. Эту способность ребенок проявляет и по отношению к литературным героям. Будет своевременным на материале героев сказок и других доступных им произведений вместе искать “идеалы нравственных достоинств”. Если ребенок проявит сочувствие к сестрице Аленушке и братцу Иванушке, если восхитится мужеством и величием Ильи Муромца, проникнется любовью к великодушную Золушки, отзовется на страдания Гадкого утенка, оценит самоотверженность доктора Айболита, и в то же время возненавидит Карабаса Барабаса, истязającego детей, не примет агрессивного Бармалея и кровожадного Тараканища, то это будет означать,

что “идеалы нравственных достоинств” человека складываются у него правильно. Если в “населении” разных персонажей — добрых и злых, милосердных и жестоких, верных и предающих — симпатии ребенка будут отданы первым, а антипатии вторым, то есть надежда, что образ-Я сформируется у него в гуманном ключе и этап “моратория”, как назвал Д. Марша окончательную фазу выбора идентичности, будет завершен положительно.

Направить мысль ребенка по пути к самому себе, отталкиваясь от персонажей, помогут вопросы типа:

Кто из известных тебе литературных героев вызывает твое восхищение? Чем они покорили тебя? Какими душевными качествами они обладают? Что ты о них можешь сказать? Кому из них тебе бы хотелось помочь? С кем из них ты хотел бы дружить? Какие черты этих героев ты хотел бы иметь у себя? А кто из героев тебе явно не понравился? Каков он? Какие его характерные черты? Что ты не принимаешь в нем? Что вызывает в нем твою антипатию?

Ставя перед ребенком такие и подобные им вопросы, мы побуждаем его задумываться над характерами людей, открывать душевные качества, из которых и будут складываться и развиваться зачатки его собственного “Я”.

ЛИТЕРАТУРА:

Артемьев П. Психология самопознания, или как найти формулу жизни. — М.: АСТ-ПРЕСС, 2002. — 303 с.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.

Орлова Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

Пинт А.А. Понимание себя. — М.: Присцелис, 1999. — 169 с.

Попова М.В. Психология растущего человека: Краткий курс возрастной психологии. — М.: ТЦ СФЕРА, 2002. — 128с.

Симмонс К. Стань самим собой. — СПб: Питер, 1997. — 127 с.

Тихомирова И.И. “Ищу в чужой строке себя” // Библиотека. — 2003. — №3. — С. 36-38.

Цветков Э. Мастер самопознания. — СПб: Питер, 2002. — 192с.

Цукерман Г. Саморазвитие: Задачи для подростков и их учителей // Знание-сила. — 1995. — №5. — С. 116-127.

ШКОЛА ТВОРЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ

1. БЫВАЛО ЛИ ТАКОЕ С ТОБОЙ? **(Тесты для детей и родителей)**

Предметом тестирования читателей-подростков в данном пособии является восприятие ими литературных произведений. Выбор этого предмета обусловлен уникальными возможностями восприятия художественной литературы затрагивать все струны души читателя. Диапазон тестирования в этом случае чрезвычайно широк – по существу, внутренний мир человека во всем его богатстве.

Цель тестов – помочь подросткам оценить самим свои читательские качества и одновременно осознать себя как личность.

Родителям тесты помогут задуматься над чтением своего ребенка, пристальней взглянуть на его взаимоотношения с книгой, оценить роль печатного слова в развитии его души.

Интерпретация результатов по шкале значений определяется в данных тестах допущением, что восприятие художественной литературы в известной степени – зеркало личности, отражающее индивидуальные черты духовного мира читателя.

1.1. ЗНАЕТЕ ЛИ ВЫ СВОЕГО РЕБЕНКА? **(Тест для родителей младших школьников)**

Каждый ребенок имеет свои творческие задатки. Наиболее полно они раскрываются при чтении художественной литературы. Чтение пробуждает воображение, обостряет чувства, активизирует ум, развивает ассоциативное мышление. Все эти качества, указывающие на творческую одаренность, имеют свои внешние проявления. Вот тут-то и может оказать услугу предлагаемый тест, рассчитанный на вашу наблюдательность по отношению к читающему ребенку. Тест состоит из 16 вопросов, каждый из которых имеет пару ответов. Поставьте знак + у того варианта ответа (рядом с буквой «А» или «Б», который больше соответствует качеству чтения вашего ребенка.

1. Когда ваш ребенок научился читать?

А. До школы.

Б. В школе.

2. Какую литературу он предпочитает читать?
 - А. Художественную
 - Б. Научно-познавательную
3. Чтение для вашего ребенка процесс скорее:
 - А. Эмоциональный
 - Б. Рациональный
4. Чтение вашего ребенка обычно:
 - А. Целиком его захватывает
 - Б. Он читает нехотя, часто отвлекаясь.
5. Бывало ли, что под влиянием чтения ваш ребенок:
 - А. Попытался сам сочинить сказку, рассказ, стихотворение
 - Б. Такого не бывало.
6. Играл ли он когда-нибудь в персонажей прочитанных книг?
 - А. Да, играл.
 - Б. Нет, такого не было.
7. Стимулировало ли чтение желание у ребенка что-либо нарисовать?
 - А. Да, он часто рисует по следам прочитанного.
 - Б. Такого стремления не замечалось.
8. Бывало ли, что он плакал над прочитанным?
 - А. Да.
 - Б. Нет.
9. Делится ли ваш ребенок с кем-нибудь своими впечатлениями о прочитанном?
 - А. Да.
 - Б. Нет.
10. Пересказывая прочитанное, ваш ребенок:
 - А. Дополняет текст своими придумками, подробностями.
 - Б. Точно придерживается прочитанного текста.
11. Следя за литературными конкурсами по радио или телевидению, ваш ребенок:
 - А. Вместе с конкурсантами ищет ответа на поставленные вопросы.
 - Б. Не пытается отвечать.
12. Выполняет творческие задания по литературе:
 - А. Охотно.
 - Б. Неохотно.
13. Перечитывает ли он свои любимые книги?
 - А. Да, он любит это делать.
 - Б. Находит, что это пустое занятие.

14. Рассуждая о жизненных явлениях, ваш ребенок:
- А. Нередко прибегает к литературным примерам, аналогиям, образам.
 - Б. Никогда не ссылается на прочитанное.
15. Как он относится к языку и стилю читаемого произведения?
- А. Очень чутко реагирует.
 - Б. Не обращает на это внимание.
16. Если ребенок ведет записи о прочитанном, то какой они носят характер?
- А. Выписывает поэтические описания, свои впечатления.
 - Б. Записывает оригинальные мысли и необычные факты.

Если знаков + больше около ответов «А», то значит ваш ребенок исключительно талантлив, у него явно выражены гуманитарные способности, он мыслит образами, картинками, ассоциациями, и вам надо подумать о том, как дальше организовать его чтение, чтобы развить его одаренность еще больше. Побуждайте его к устным и письменным высказываниям о прочитанном, к играм в персонажей, к рисункам и другим творческим работам по следам прочитанного, поощряйте его фантазии, вызванные книгой, позаботьтесь, чтобы в репертуар его чтения вошла классика детской литературы.

Если знаков + у Вас больше возле ответов «Б», то ваш ребенок талантлив в другом отношении: у него познавательная направленность интересов, он склонен к точности в выражении мысли, к научному анализу явлений. Не исключая лучших художественных произведений из репертуара его чтения, вам надо позаботиться о подборе для него хороших научно-познавательных книг.

1.2. ВАШ РЕБЕНОК В ЗЕРКАЛЕ ЧТЕНИЯ (для родителей)

Дорогие родители, этот тест предназначен для тех, чьи дети учатся в 5-8 классах. Если вы хотите узнать, что значит для вашего ребенка чтение, какую роль играет оно в его жизни, попробуйте выбрать ответы на данные вопросы. Вы не только определите степень подготовленности вашего ребенка как читателя, но и сможете оценить свои способности как руководителя чтения ваших детей.

ВОПРОСЫ:

1. Часто ли вы читали вслух вашему ребенку, когда он еще не умел делать это сам?

- а) практически каждый день (5).
- б) часто (4).
- в) редко, уделял мало времени этому занятию (3).
- г) редко, только если попросит (2).
- д) никогда этим не занимался (1).

2. Вспомните, легко ли вашему ребенку далось обучение чтению?

- а) да, это произошло очень быстро и без посторонней помощи (5).
- б) ему понадобилось для этого немного времени (4).
- в) мы долго занимались с ним (3).
- г) наша помощь не помогла, он научился читать только в школе (2).
- д) нет, он и сейчас читает неважно (1).

3. Постарайтесь определить интерес вашего ребенка к чтению по следующим критериям:

- а) это стало его любимым занятием (4).
- б) он читает много, но только программные произведения (2).
- в) чтение его мало интересует, он читает редко (1).
- г) очень часто приходится заставлять его взять в руки книгу (0).

4. Наблюдая за читающим ребенком, у вас складывается впечатление, что:

- а) ему с трудом удастся вникнуть в произведение (1).
- б) он читает слишком торопливо, не вникая в смысл читаемого (2).
- в) он полностью погружен в чтение, часто не замечая происходящего вокруг (3).

5. Когда вы просите его пересказать прочитанное, он:

- а) не может этого сделать (0).
- б) часто путается, забывая основные детали (1).
- в) рассказывает прочитанное очень близко к тексту (3).
- г) добавляет к прочитанному от себя, придумывает новые детали, фантазирует (4).

6. Если ваш ребенок занят чтением интересной книги, а по телевизору начались мультфильмы, какова его реакция:

- а) он тут же бросает книгу и садится к телевизору (0).
- б) он может читать, отвлекаясь, поглядывая на экран (1).
- в) телевизор не может помешать его чтению; это для него лишь 5-минутный отдых, а потом он вновь садится читать (3).

7. Если у вашего ребенка есть своя книжная полка, попробуйте по ней определить круг его чтения:

- а) читает все подряд (0).
- б) обожает детективы и приключения (1).
- в) он так загружен учебой, что читает только программные произведения (2).
- г) лучше почитает что-нибудь лирическое (3).
- д) легкая литература не входит в сферу его интересов (4).
- е) в основном это классика и научная литература (5).

8. На ваш взгляд, на чтение вашего ребенка преобладающее влияние оказывает?

- а) школа (2).
- б) телевидение, кино (1).
- в) Вы – родители (3).
- г) как правило, он сам правильно выбирает, что читать (5).
- д) что-то еще (4).

9. Как он относится к изучаемым в школе произведениям:

- а) любит их читать (3).
- б) с трудом выносит (2).
- в) совсем не читает (1).

10. Где ребенок берет книги для чтения:

- а) с детства он посещает библиотеки и умеет пользоваться каталогом (4).
- б) у себя дома – у нас большая библиотека (3).
- в) просит почитать у друзей (2).
- г) затрудняюсь ответить (1).

11. Как вы сами оцениваете свои способности в руководстве чтением вашего ребенка:

- а) отлично, чтение ребенка для меня — один из главных методов его воспитания; я уделяю этому большое внимание (5).
- б) хорошо, я считаю, что чтение очень важно в развитии ребенка, но пусть читает по своему усмотрению (4).
- в) удовлетворительно; я не слежу за тем, что и как читает мой ребенок, это обязанности школы (3).

РЕЗУЛЬТАТЫ:

9-15. Внимание! Книга не входит в круг интересов вашего ребенка, более того, возможно, он испытывает отвращение, неприязнь к чтению, что скажется отрицательно на его развитии. Вероятно, вы очень мало побуждаете его к этому занятию. Попробуйте исправить ошибку, заинтересуйте его, почитайте с ним вместе, начинайте с легких произведений. И поговорите с ним о прочитанном — это сблизит вас. Проконсультируйтесь у детского библиотекаря. Он поможет вам и вашему сыну (дочери).

15-30. Ваш ребенок принадлежит к категории тех читателей, которые читают время от времени, в основном выбор их литературы определяется школой. Он может прочесть книгу по необходимости, но, к сожалению, потребности в самостоятельном чтении не испытывает. Чтение по принуждению приносит мало пользы. Только радостное возвышает душу. Поэтому больше говорите дома о книгах, расскажите о тех, которые вас лично взволновали, расскажите так, чтобы не прочитать их было просто невозможно.

31-49. По всей видимости, ваш ребенок любит читать и делает это с удовольствием. Круг его читательских интересов широк, книга для него — это средство познания мира и размышлений о жизни и самом себе. Он способен на правильный самостоятельный выбор литературы. За чтением этого ребенка не нужен контроль. Вы уже привили ему любовь к книге. Это вполне сформировавшийся читатель. Но общение с ним по поводу прочитанного никогда не будет для вас лишним.

50-56. Если ваш ребенок входит в эту небольшую группу читателей, что мы можем поздравить вас. Книга прочно вошла в жизнь вашего ребенка. Судя по всему, книга является членом вашей семьи. Ваш ребенок — одаренный читатель. Он не только много читает, но умеет по-настоящему воспринимать прочитанное. Кроме того, он обладает хорошей образной памятью и наделен фантазией. Но будьте осторожнее, чтобы чтение не стало для него инобы-

тием действительности, уводящим от реальности. Пусть чаще сопоставляет книгу с жизнью. Помогите ему в этом, не лишая радости свободного чтения.

1.3. КАКОЙ Я ЧИТАТЕЛЬ? **для подростков 12-13 лет**

Добрый день! Мы рады приветствовать тебя в нашей библиотеке. У тебя уже немалый читательский опыт. Настало время осознать его. Мы предлагаем тебе ТЕСТ для самопроверки. Определи сам, какой ты читатель. Для этого прочитай этот тест и поставь рядом с высказываниями знак «+» в том случае, если оно соответствует твоему мнению.

Итак, какой я читатель:

1. Читаю быстро, «проглатываю» книги.
2. Читаю медленно, вчитываясь в каждое слово.
3. Читаю от случая к случаю любые книги, которые попадают в руки.
4. Читаю с разбором, жалею время на ерунду.
5. Люблю читать для души, а не по указке кого-то.
6. Читаю по необходимости, чтобы выполнить задание.
7. Могу читать в любой обстановке, даже в шумной: увлекаюсь очень.
8. Вникаю в смысл книги только в тихой обстановке и при положительном внутреннем настрое.
9. Книгам не очень доверяю: ведь это вымысел.
10. Верю во все, что в книге происходит.
11. Нет ничего скучнее чтения.
12. Чтение для меня — самое интересное занятие.
13. Я никогда не пытаюсь поставить себя на место героев книг.
14. Читая книгу, я готов мысленно сражаться и переживать за героя, как за себя.
15. Кто написал книгу — для меня не имеет никакого значения.
16. Выбирая книгу и читая, я всегда интересуюсь автором.
17. Я рассуждаю так: книга — книгой, а жизнь — жизнью.
18. Для меня хорошая книга — та же жизнь, которую я открываю, и вместе с ней — открываю себя.
19. Чтобы быть читателем, не надо особого таланта — читай и все.

20. Быть хорошим читателем — это способность, которую надо развивать.

А теперь сосчитай количество «+» в четных и нечетных высказываниях. Четные — (количество «+»)

Нечетные — (количество «+»).

А вот и ключ к разгадке.

Если четных плюсов больше, то ты читатель-романтик. Ты способен чужую жизнь почувствовать как свою. Ты способен задуматься не только над книгой, но и над самим собой. Ты открываешь мир книги, а он открывает тебя. Хорошо бы таких читателей было побольше.

Если нечетных плюсов больше, то чтение для тебя далеко не на первом месте. Что-то другое занимает тебя больше. Надеемся, что, читая по необходимости, ты однажды увлечешься книгой и откроешь для себя новый мир образов, в котором захочется побывать вновь и вновь.

Если у тебя равное количество четных и нечетных плюсов, то ты читатель по настроению. Иногда ты жадно читаешь все подряд, иногда выбираешь что-то для души, но бывают моменты, когда ты подолгу не берешь книгу в руки. Тебе явно не хватает читающего приятеля, который бы тянул тебя с собой в библиотеку почаще.

1.4. БЫВАЛО ЛИ ТАКОЕ С ТОБОЙ **(тест для подростков)**

1. Когда папа, мама или бабушка читали тебе вслух книгу и вы потом все вместе обсуждали ее, обменивались впечатлениями: смеялись, радовались или грустили вместе?

Да. Нет.

2. Возникало ли у тебя когда-нибудь желание после прочитанного что-то сделать собственными руками (нарисовать, вылепить, сочинить, разыграть сценку из произведения)?

Да. Нет.

3. Играл ли ты когда-нибудь, хотя бы мысленно, в героев тех книг, которые читал (придумывал диалоги, действия, костюмы, декорации)?

Да. Нет.

4. Любишь ли ты рассказывать кому-либо о прочитанном? И слушать рассказ другого о книге?

Да. Нет.

5. Когда ты рассказываешь кому-нибудь о прочитанном, видоизменяешь ли текст (т.е. что-то добавляешь, что-то изменяешь, придумываешь) или точно придерживаешься того, как автор написал?

Да. Нет.

6. Бывало ли такое, что тебе хотелось плакать над книгой от жалости к герою.

Да. Нет.

7. Бывало ли такое с тобой, что тебя захватывало так, что ты забывал окружающий мир.

Да. Нет.

8. Узнавал ли ты когда-нибудь себя в прочитанной книге, свои переживания, черточки характера?

Да. Нет.

9. Бывало ли такое с тобой, что прочитав книгу раз, ты тут же снова взялся ее перечитывать?

Да. Нет.

10. Хотелось ли тебе когда-нибудь прочитать произведение, экранизацию которого ты смотрел по телевизору?

Да. Нет.

12. Ценишь ли ты начитанных людей?

Да. Нет.

13. Возникло ли хоть раз у тебя желание поговорить о книге с ее автором?

Да. Нет.

14. Есть ли у тебя любимцы среди вымышленных героев?

Да. Нет.

А теперь сосчитай все «да» и «нет» и послушай, что я скажу о тебе:

Если ответов «Да» больше, чем «Нет», то за тебя можно порадоваться: ты нашел себя в чтении, а значит, ты на верном пути. Ты чувствующая и творческая личность. Ты интересный собеседник, тебе всегда есть о чем поговорить с приятелем и с родителями тоже — ведь у вас есть общие светлые воспоминания, когда вы все вместе погружались в мир образов и уносились в мечтах далеко. Если у тебя нет рядом приятеля, а родителей нет дома, то всегда найдутся те, с кем мысленно можно поговорить — твои любимые герои, встреча с которыми тебе доставит радость, стоит только взять с полки книгу, когда-то уже прочитанную тобой. Может быть, стоит найти новых друзей среди книг. И в радости и в горе они всегда будут с тобой.

Если было больше ответов «Нет», то я тоже рада за тебя, ибо у тебя еще все впереди. Еще не попалась тебе та единственная книга, которая всколыхнула бы твою душу, заставила волноваться, вызвала радостное беспокойство, желание помечтать. Приглядишься к начитанным людям: как много они знают, как многое могут рассказать. Они словно прожили не одну жизнь, а несколько — так богат опыт их переживаний. Если случится тебе быть одному, если друг покинет тебя, знай, что тебе на помощь могут прийти те, кто жаждет с тобой подружиться: герои книг — твои сверстники и взрослые. Поройся на книжных полках библиотеки и, может быть, тебе повезет — ты найдешь книгу, написанную только для тебя.

1.5. ХОЧЕШЬ УЗНАТЬ О СЕБЕ? (тест для учащихся 7–8 классов)

Дорогой любитель заполнять тесты и тем самым познавать себя! Говорят, что чтение — лучший проявитель души. Так ли это? Проверь себя.

1. Что главное для тебя в художественной литературе?

характеры людей	3
тема	2
сюжет (события)	1

2. Когда ты читаешь рассказ, повесть или роман, обращаешь ли внимание на описание природы или лирические отступления?

всегда	3
иногда	2
никогда	1

3. Испытывал ли ты когда-нибудь при чтении эмоциональное потрясение? Радость или грусть?

часто	3
иногда	2
никогда	1

4. Когда ты читаешь, видишь ли все происходящее мысленным взором, слышишь ли звуки внутренним слухом?

всегда	3
иногда	2
никогда	1

5. Какие персонажи тебя интересуют больше: супермены или такие же, как ты сам?

супермены	1
обыкновенные люди	3

6. Представляешь ли ты себя во время чтения на месте литературных героев, соперживаешь ли им?

всегда	3
иногда	2
никогда	1

7. Интересен ли тебе внутренний мир персонажей, их мысли, чувства, тайные намерения?

да	3
не очень	2
совсем не интересно	1

8. Вызывает ли у тебя книга желание помечтать, пофантазировать, сочинить самому?

всегда	3
иногда	2
никогда	1

9. Возникает ли у тебя потребность перечитать понравившуюся тебе книгу?

часто	3
иногда	2
никогда	1

10. Задумываешься ли ты над смыслом прочитанного произведения?

часто	3
иногда	2
никогда	1

11. Ты ждешь от книги —

возможности поразмышлять	3
острых ощущений	2
отвлечения от реальной жизни	1

12. Какое изречение тебе ближе:

хорошая книга — просто праздник	3
книга помогает жить	2
книга уводит от жизни	1

13. Понравившуюся тебе книгу ты читаешь:

медленно	3
быстро	1

14. Замечаешь ли ты при чтении выразительность языка, особенности стиля автора?

да	3
нет	1

Если ты набрал 35–42 баллов, то ты интересная личность. Ты наблюдателен, подмечаешь в человеке тонкости его поведения. Ты чувствителен и обладаешь богатым воображением. Ты склонен к рефлексии, т.е. любишь размышлять над жизнью. Книга помогает тебе узнавать себя и других. Именно на таких, как ты, и рассчитывает художник свои произведения.

Если ты набрал 25–32 баллов, то ты, всего скорее, активная личность. Хотя и читаешь, но больше по необходимости, чем по зову души. Вчитываться в книгу тебе не хватает терпения, усидчивости, ты и в жизни не можешь похвастаться этими качествами. Анализировать прочитанное для тебя настоящая мука. Ты читаешь между делом, и только острые приключения могут тебя привлечь. Страдания и переживания — не для тебя, но иногда ты сам себя не узнаешь и можешь увлечься и поплакать над книгой, и хочется тогда обнять весь мир.

14–22 баллов обозначают, что художественная литература, да и вообще искусство не занимает в твоей жизни сколько-нибудь значительного места. И чтение художественной литературы не считаешь серьезным делом, возможно, ты склонен к научному мышлению и по складу своему – рациональный деловой человек. Высокие материи тебя не увлекают. Хорошо бы тебе подружиться с читающим сверстником. Ученые говорят, что утрата интереса к чтению равносильна утрате счастья! Задумайся над этим.

1.6. УМЕЕШЬ ЛИ ТЫ ЧИТАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННУЮ ЛИТЕРАТУРУ (тест для старшеклассников)

Ты уже прочитал немало книг, и научных, и художественных. Уносился в другие миры, узнал о жизни разных людей, решал научные проблемы, окунался в сложные области знаний. Замечал ли ты, что чтение художественной литературы отличается от чтения научно-познавательной книги? Задумывался ли над этой разницей? Оценивал ли себя как читателя? Вопросы теста организуют твою мысль в этом направлении. Прочти вопросы и отметь подходящие для тебя ответы.

1. Быстро ли ты читаешь художественную литературу?
 - а) моментально «проглатываю»
 - б) по-разному
 - в) медленно, вдумчиво
2. В какой обстановке ты обычно читаешь книги?
 - а) в шумной
 - б) в любой
 - в) в тишине
3. Перечитываешь ли ты книги?
 - а) часто
 - б) никогда
 - в) редко
4. Интересует ли тебя внутренний мир героев книг?
 - а) главное для меня – действие, сюжет

- б) для меня это самое главное в художественной литературе
 - в) иногда задумываюсь над этим
5. Включаешься ли эмоционально в написанное автором?
- а) бывает, и радуюсь, и грущу
 - б) никогда не реагирую, ведь это выдумка
 - в) иногда, в особо захватывающих местах
6. Возникает ли у тебя образное представление читаемого?
- а) создаются в воображении целые картины
 - б) иногда вижу персонажей как живых
 - в) никогда
7. Соотносишь ли ты читаемое со своим личным жизненным опытом?
- а) всегда сравниваю с собой и со своим поведением
 - б) иногда, когда ситуации похожи
 - в) нет, книжные герои далеки от реальности и не нашел ни в одном похожего на себя
8. Интересны ли тебе авторы художественных произведений как личности и художники?
- а) Всякий раз это встреча с интересным человеком, оригинально мыслящим
 - б) обращаю внимание только на знаменитых
 - в) автор мне не важен, была бы книга интересна.
9. Пропускаешь ли ты описание природы?
- а) да, они только отвлекают от сюжета
 - б) иногда задерживаю на них внимание
 - в) никогда, т.к. они помогают лучше постичь глубину происходящего.
10. Придумываешь ли ты продолжение прочитанного?
- а) часто проигрываю в себе разные ситуации
 - б) нет, это дело писателя
 - в) иногда, в случае занимательности сюжета

А теперь подсчитай свои баллы:

№ вопроса	а	б	в
1.	3	2	1
2.	3	2	1
3.	1	3	2
4.	3	1	2
5.	1	3	2
6.	1	2	3
7.	1	2	3
8.	1	2	3
9.	3	2	1
10.	1	3	2

10-15. Мы можем поздравить тебя — ты идеальный читатель: читатель-художник и мыслитель одновременно. Ты наблюдателен, эмоционален, способен к сопереживанию и мысленному перевоплощению. Ты чуток к внутреннему миру людей. У тебя богатое воображение и неординарное мышление.

15-25. У тебя есть определенный читательский талант. Может быть, тебе не хватает внимательности и более глубокого анализа прочитанного. Хотелось бы пожелать тебе хороших книг на твоём читательском пути, которые бы целиком, без остатка захватили тебя и вошли в твою жизнь навсегда.

26-30. Ты читаешь художественную литературу довольно поверхностно и с большей скоростью, чем научную. Очевидно, тебе еще не попалась книга, которая бы полностью погрузила в себя, заставила задуматься, вчитываться еще, еще раз. Сделай усилие — возьми в руки хотя бы небольшой рассказ и прочитай его, не пропустив ни одного слова, ловя между строк образ автора. Может быть, тебе откроется чудесный мир, полный жизни и красоты. Попробуй, ведь надо когда-то начать думать, чувствовать, страдать. Для этого и существует художественная литература.

2. ПРОЯВИ СВОЙ ТАЛАНТ...

Игры, конкурсы, задания

Игры ориентированы не столько на проверку начитанности подростков, знаний ими литературных фактов, сколько на развитие качественной стороны восприятия: его полноты, глубины, оригинальности. Их цель — организовать художественное мышление читателей-детей, выработать умение вчитываться в произведение.

2.1. КОНКУРС НА ЛУЧШЕГО ЧИТАТЕЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Требования к званию «лучший читатель».

Читатель должен проявить умения:

- ◆ внимательно читать текст, находить существенное даже в мелочах, чувствовать образное слово;
- ◆ фантазировать, выдумывать, находить ассоциации;
- ◆ эмоционально воспринимать читаемое произведение, обладать широким спектром чувств;
- ◆ проникать во внутренний мир персонажей, разбираться в их характерах;
- ◆ читать «между строк», угадывать своеобразие личности автора;
- ◆ видеть взаимосвязь в системе художественных образов;
- ◆ соотносить читаемое со своим опытом жизни, включать прочитанное в контекст реальности.

Названные умения и способности библиотекарь выявляет в процессе коллективного обсуждения конкретного произведения или игры «Путешествие вглубь строки» (см. с. 81—82). Возможна проверка этих качеств в индивидуальной работе с читателем.

Оценка результатов:

Лучшим читателем художественной литературы (или отдельного произведения) может быть назван тот, в ответах которого проявились оригинальность мышления, богатство фантазии, глубина размышлений, неординарность ассоциативных связей, широкая амплитуда чувств.

Тем, кто проявил отдельные читательские качества, могут быть присвоены номинации: читатель-исследователь, читатель-художник, читатель-фантазер, читатель-философ, читатель-психолог, а также: самый внимательный, самый проницательный, самый чуткий.

Такой конкурс никого из детей не оставит в обиде.

2.2. ДЛЯ ЧЕГО ТЫ ЧИТАЕШЬ? (игра для подростков 12–13 лет)

Цель игры – осознание и обогащение мотивации чтения художественной литературы.

Мотивация, или побудительные причины чтения, в значительной мере определяют результативность чтения, его влияние на личность. Опыт показывает, что подростки не всегда осознают мотивы своего чтения или же осознают очень обыденно. На вопросы: «Что дает тебе чтение?», «Зачем надо читать?», «Что побуждает тебя браться за художественную литературу?» – они дают часто стереотипные ответы: «Чтобы больше знать», «Чтобы быть умнее», «Чтобы лучше учиться», «Чтобы грамотнее писать» и т.п. Все они, как правило, утилитарны и не отражают подлинного назначения искусства слова влиять на сердца людей, возвышать потребности, содействовать духовному саморазвитию личности.

Участие в игре, обмен мнениями со сверстниками о мотивах чтения, исключение из общего «банка» суждений – банальных и поверхностных, стимулирует осознание подростком сугубо личностных мотивов чтения, соответствующих природе художественной литературы, с ее гуманистическими, эстетическими, психологическими и иными ценностями.

Условия игры. Число играющих от 2-х и больше. Возможно проведение игры в рамках одного класса. Для участия в игре каждому понадобится листок бумаги и ручка. Ведущий (библиотекарь) предваряет основное задание предложением сделать небольшую разминку: вспомнить пословицы и поговорки о чтении, известные афоризмы о роли книги, искусства, придумать девиз игры.

На листках бумаги в порядке нумерации дать не менее 5 кратких ответов на вопрос: «Для чего я читаю художественную литературу?» Максимум ответов не ограничен. По окончании работы участники зачитывают свои ответы вслух и сверяют их с ответами других. Одинаковые вычеркиваются. Остаются невычеркнутыми

только оригинальные суждения. Авторам предоставляется слово для обоснования и защиты неповторяющихся ответов.

Выигрывает тот, кто обладает наиболее оригинальной и самобытной мотивацией чтения и умением ее аргументировать и отстаивать.

Осознание и расширение мотивационного поля чтения – выигрыш для всех.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ: СИТУАЦИИ, ЗАДАНИЯ (для использования на семинарах и практических занятиях)

1. «Чтение – лучшее средство от стандартизации и упрощения, свойственных нашему высокомашинизированному веку». Обоснуйте это высказывание Джона Голсуорси.

2. «Чтение есть посвящение, волшебный ключ, открывающий нам в глубине нас самих дверь обитателей, куда мы иначе не сумели бы проникнуть» (Марсель Пруст). Объясните, каким образом это происходит? О каких обитателях идет речь?

3. Из письма в редакцию газеты: «Каждый день слышу: книги – источник знаний, читай книги, люби чтение. Только и твердят. Не знаю, кому как, а мне все эти советы и рассуждения о роли книги сильно отдают нафталином. Ведь все вокруг изменилось. Появились новые средства информации, которые способны значительно лучше, чем книга, давать пищу для размышлений, знания, передавать опыт других. Телевизор переносит нас в любую точку земного шара, позволяет видеть и слышать, что там делается, приносит массу переживаний. Книга перед этим бледнеет, да еще и чтение требует раз в пять больше времени, чем просмотр телепередачи. Зрительный ряд, и звук, и цвет... все это сильнее действует и лучше запоминается». Разделите ли вы точку зрения автора этого письма? Аргументируйте свою позицию.

4. Из письма в редакцию детской газеты: «Что-то разладилось в моей душе. Ссорюсь с подругами, ссорюсь с мамой. Бабушка говорит, что это пройдет. Она посоветовала мне больше читать, чаще ходить в театр, но мне кажется, она не права. Книги – книгами, те-

атр — театром, а жизнь — жизнью, ведь правда?» Какой ответ вы могли бы дать автору этого письма — девочке-семикласснице? Аргументируйте свою точку зрения. В чем вы находите сходство и различие книги и жизни?

5. Когда-то «Комсомольская правда» провела диспут вокруг письма девятиклассницы. Письмо содержало вопрос: «Зачем мне читать о Раскольникове? Ведь я не собираюсь никого убивать?». Ваш вариант ответа.

6. «Читая книгу — не нужно забывать прежде всего, что главная-то суть дела, самая суть полезности книги — не в ней, а в вас самих, дорогой читатель». Как вы понимаете эти слова Н.А.Рубакина? Аргументируйте свою точку зрения.

7. Дайте десять определений хорошего читателя. «Хороший читатель — это тот, кто...» Обоснуйте свои ответы.

8. Из вопроса родителей: «Моя дочь увлеклась книгой Селинджера «Над пропастью во ржи». Прочитала раз, другой, третий. Говорит, что ничего в жизни лучше не читала. Я ей предложила целый перечень хороших книг, она ушла в библиотеку, но вернулась опять с книгой Селинджера. Прямо бред какой-то: как мне к этому относиться? Как вывести ее из этой заколдованной точки?» Дайте родителям совет. В чем польза перечитывания?

9. «Моему сыну 15 лет. Самая пора заняться самообразованием. Мы с мужем составили ему список самых лучших книг, преимущественно классических, но он прочел одну и больше не хочет. Подумать только, он скоро кончит школу, а еще не слышал о Гомере! Что делать?» Ваш алгоритм профессионального действия.

10. «Моя семилетняя дочь прочитала сборник рассказов русских писателей. Почти над каждым рассказом плакала. Пришлось пойти на ложь, сказать, что гуттаперчевый мальчик остался жив, что письмо Ваньки Жукова дошло до бабушки, что Муму выплыла. Правильно ли я поступила?» Как бы вы ответили этой маме? В чем благотворность слез над вымыслом?

11. В рассказе А.Алексина «Неправда» есть ситуация, когда отец, узнав, что сын-подросток читает поверхностно, решил обязать его читать только по его совету, а потом устраивать экзамен:

- Ты опять пропускаешь описание природы? — спросил отец.
- Я ничего не пропускаю, — оправдывался Генка.
- Не лги. Хуже всего, когда ты говоришь неправду. Ну с чем, например, здесь сравнивается запах первого снега?... В чем несо-

стоятельность этого диалога о прочитанном? Какие принципы общения здесь нарушены?

12. Отрывок из отзыва читателя-шестиклассника на книгу «Чучело»: «Книга мне очень понравилась. Читая ее, я сравнивал тот шестой с нашим классом. Думал, могут ли наши ребята совершить такое. Я всерьез задумался над смыслом книги. Читая книгу, я словно пережил то, что пережила Ленка. Некоторые ее фразы и высказывания я выписал и запомнил. Мне в ней особенно нравится то, что она не может и не хочет губить человека, даже если он виноват...» Какие качества личности читателя проявились в этом отзыве?

13. Из письма девочки 13 лет. «Я хочу рассказать об одной интересной книге — «Евгений Шварц. Сказки. Повести. Пьесы». Когда кончилась первая сказка, я даже не знала в первые минуты, где я сижу. Такая интересная была эта книга. Я читала дальше и дальше. И мне казалось, что весь мир изменился. И каждый предмет казался новым. И когда вышла из дома во двор, то наш дом казался просто золотым... Закончив книгу, мне хотелось ее читать заново». Объясните с точки зрения психологии чтения подобное влияние книги на ребенка.

14. В одной из книг К.Чуковский вспоминает эпизод о том, как он попросил однажды студентку пединститута, пришедшую к нему на экзамен, почитать вслух отрывок из «Былого и дум» Герцена. Ни о чем больше не спрашивая ее, только на основании ее чтения, он составил о ней как личности очень ясное представление. Как вы это объясните? Каким образом чтение высвечивает личность?

15. Тот же К.Чуковский вспоминает, как его когда-то выгнали из гимназии. Оказавшись без дела и скучая по товарищам, он от нечего делать взял в руки учебник, который в школе казался ему скучнейшим. Теперь же он не мог от него оторваться — таким он предстал увлекательным и интересным. Как вы объясните эту трансформацию отношения к книге? Каким образом ситуация чтения влияет на ее восприятие?

16. Сравните два текста об одном и том же. Первый из словаря: «Снег — твердые атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде снежинок и снежных кристаллов». Второй из рассказа А.Чехова «Припадок»: «Недавно шел первый снег, и все в природе находилось под властью этого молодого снега. В воздухе пахло снегом, под ногами мягко хрустел снег, земля, крыши, деревья, ска-

мы на бульварах — все было мягко, бело, молодо. И скамьи этого дома выглядели иначе, чем вчера, фонари горели ярче, воздух был прозрачней, экипажи стучали глуше, и в душу вместе со свежим, легким морозным воздухом просилось чувство, похожее на белый, молодой, пушистый снег». Спроецируйте эти тексты на читателя. На какие читательские качества рассчитаны они? Смоделируйте восприятие первого и второго. Выявите различие.

17. «...Читая «Дон Кихота», я на каждой странице узнавал свои детские причуды и сразу же полюбил долгоязого идадьго, нервно-го рыцаря обманчивой, вечно ускользящей мечты. Я не довольствовался тем, что мне давала действительность, и видел в ней то, что мне хотелось видеть. Это исконное право детской души...» «Узнавание», о котором говорит Всеволод Рождественский, это, по мнению проф. А.Леонтьева, «как раз то, что наполняет наше общение с искусством самой полной мерой». Как вы думаете, почему?

18. Из реплик подростка в библиотеке: «Я не люблю читать, но приходится. Не хочется быть неучем. Да и грамотность мне не помешает в жизни. и перед товарищами при случае можно блеснуть ученой фразой». К какого рода мотивам чтения можно отнести обозначенные в этом суждении мотивы? Каких мотивов в нем не хватает? Перечислите.

19. «В его (Гоголя) пьесах все, что требуется актеру, написано, и потому там все, без исключения, важно, начиная от выразительнейших гоголевских ремарок и кончая знаками препинания, последовательностью слов в фразе, каждым многоточием, каждой паузой. Словом, нужно лишь правильно прочесть Гоголя — но какая бездна творческих барьеров заключена в это «лишь!» О каких творческих барьерах чтения Гоголя говорит Игорь Ильинский? Обоснуйте и приведите примеры хотя бы одного.

20. «Когда дни начинают пылиться и краски блекнуть, я беру Грина. Я открываю его на любой странице, так весной протирают окна в доме. Все становится светлым, ярким, все снова таинственно волнует, как в детстве. Грин — один из немногих, кого следует иметь в походной аптечке против ожирения сердца и усталости, с ним можно ехать в Арктику и на целину, идти на свидание, он поэтичен, он мужественен». Как вы объясните такое «лечебное» влияние Грина?

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

ЧИТАЮЩИЙ РЕБЕНОК НА СТРАНИЦАХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОЗВЕДЕНИЙ, УПОМЯНУТЫХ В СЛОВАРЕ

- Аксаков С. Детские годы Багрова-внука.
Андрейко Т. Зеленая горошина. Иркутск, 1998.
Битов А. Сад. *Рассказ*.
Богат Е. Узнавание. *Эссе*.
Бременер М. Толя Трилли. *Рассказ*.
Бунин И. Жизнь Арсеньева.
Герцен А.И. Былое и думы.
Вересаев В. Воспоминания.
Горький А.М. Детство. В людях.
Драгунский В. «Тиха украинская ночь», «Старый мореход». *Рассказы*.
Ибрагимбеков М. Прощай, Миледи. *Рассказ*.
Искандер Ф. Чик и Пушкин. *Рассказ*.
Каверин В. Освещенные окна.
Короленко В. История моего современника.
Крышук Н. Начало.
Лиханов А. Никто. Сломанная кукла.
Маршак С. В начале жизни. *Повесть*.
Масс Е. Дик Сенд. *Рассказ*.
Мошковский А. Книга. *Рассказ*.
Носов Н. Фантазеры. *Рассказ*.
Пастернак Б. Детство Люверс. *Повесть*.
Паустовский К. Золотая роза.
Перехвальская В. В защиту Швабрина.
Плецдорф У. Новые страдания юного В. *Повесть*.
Приемыхов В. Князь Удача Андреевич. *Повесть*.
Толстой А. Детство Никиты. *Повесть*.
Толстой Л.Н. Отрочество. Юность.
Цветаева М. Мой Пушкин.
Шукшин В. Забуксовал. *Рассказ*.
Эндэ М. Бесконечная книга. *Сказочная повесть*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, книга закончена. Автор озабочен, чтобы мозаичность текста, определяемая формальным расположением материала, не создала впечатление, что вы держали в руках сборник статей на разные темы. Объединяющим началом всех материалов справочника является единство концепции, на которое мне хотелось бы обратить внимание читателя. В основу концепции психологии детского чтения автор положил:

понимание природы детского чтения как особого вида эмоционально-творческой жизни, базирующейся на великих душевных силах человека: образном мышлении, фантазии, наблюдательности, памяти сердца, самосознании, сопереживании — и одновременно развивающей эти силы;

детский способ постижения мира и искусства слова — наглядно-образное и эмоционально-непосредственное восприятие, естественную потребность ребенка в расширении жизненного опыта, в познании себя и других;

сущность художественной литературы как творчества писателя, ориентированного на творчество читателя, единство природы этого творчества, его импульсов: догадки, выдумки, фантазии, проникновения в глубину характеров людей и социальных явлений, субъективных ассоциаций, личностных побуждений;

убеждение, что интерес к чтению напрямую зависит от развития способности реагировать на творчество писателя ответным творчеством, от включенности книги в контекст жизни ребенка: в прошлом, настоящем и будущем, от соединения читаемого произведения с его собственным «я». Чтение — не самоцель, а радостный способ опосредованного искусством постижения жизни, условие для самоактуализации личности ребенка.

Организация детского чтения — задача взрослых: родителей, учителей, библиотекарей. Чем младше ребенок, тем больше он нуждается, чтобы его чтением руководили, вели за руку к вершинам художественной культуры.

Руководство детским чтением — традиция отечественной педагогики. Его цель — поддерживать в сознании юных читателей пре-

стиж книги и чтения, формировать интерес, отбирать для репертуара чтения самое ценное, доступное возрасту и индивидуальным возможностям ребенка, обеспечивать качественный уровень восприятия читаемых произведений.

Искусство руководства детским чтением состоит в нахождении золотой середины между уважением права ребенка на сохранение своей индивидуальности, на свободу выражать свое мнение, на беспрепятственный доступ к информации, с одной стороны, и обеспечение защиты ребенка от литературных подделок, наносящих вред его благополучию и развитию, с другой. Выполнение этой сложной задачи предполагает разработку гуманистических, корректных по отношению к юному читателю и увлекательных для него педагогических методик и технологий. Они рождаются практикой. Особая заслуга в этом деле принадлежит библиотекарям-педагогам, чей опыт и нашел отражение в данном справочнике.

Автор благодарит сотрудников
информационно-библиографического отдела
ЦГДБ им. А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург)
за оказанную помощь в подборе литературы
по детскому чтению.

**“ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕЧКА
ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ”**

ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ “ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА”

Серия 1
Вып. 7—8

И. И. ТИХОМИРОВА

**ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ
ОТ А ДО Я:**

**Методический словарь-справочник
для библиотекарей**

Рис. на обложке: худ. Э. Булатов и О. Васильев
В издании использованы фотографии школьников
детского дома г. Батайска Ростовской области

Формат 84x108¹/₃₂. Усл.печ. л. 14,02.
Тираж экз. Заказ

Издательство “Школьная библиотека”
109012, г. Москва, М. Черкасский пер., 1/3, комн. 437.
Тел/факс: 921-61-06

Отпечатано в ГУП “Областная типография” “Печатный двор”
432 049, г. Ульяновск, ул. Пушкарева, 27